

EDGAR BENDAHAN RODRIGUES

**Política de reserva de vagas na Unesp:
um estudo com base nos Modelos Organizadores do Pensamento de
estudantes ingressantes pretos**

ASSIS

2020

EDGAR BENDAHAN RODRIGUES

**Política de reserva de vagas na Unesp:
um estudo com base nos Modelos Organizadores do Pensamento de
estudantes ingressantes pretos**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade)

Orientador: Prof. Dr. Mário Sérgio Vasconcelos.

Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

**ASSIS
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Laura Akie Saito Inafuko - CRB 8/9116

R696p Rodrigues, Edgar Bendahan
Política de reserva de vagas na Unesp: um estudo com base nos Modelos Organizadores do Pensamento de estudantes ingressantes pretos / Edgar Bendahan Rodrigues. Assis, 2020.
133 p. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientador: Prof. Dr. Mário Sérgio Vasconcelos

1. Programas de ação afirmativa. 2. Estudantes negros.
3. Modelos Organizadores do Pensamento. 4. Universidade Estadual Paulista. I. Título.

CDD 378



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA



Câmpus de Assis

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Política de reserva de vagas na Unesp: um estudo com base nos Modelos Organizadores do Pensamento de estudantes ingressantes pretos

AUTOR: EDGAR BENDAHAN RODRIGUES

ORIENTADOR: MARIO SÉRGIO VASCONCELOS

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em PSICOLOGIA, área: Psicologia e Sociedade pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. MARIO SÉRGIO VASCONCELOS (Participação Virtual)

Departamento de Psicologia Social / UNESP/Assis

Prof. Dr. JUAREZ TADEU DE PAULA XAVIER (Participação Virtual)

Departamento de Comunicação Social / UNESP/FAAC-Bauru

Prof. Dr. LEONARDO LEMOS DE SOUZA (Participação Virtual)

Departamento de Psicologia Social / UNESP/Assis

Assis, 26 de outubro de 2020

Faculdade de Ciências e
Letras - Câmpus de Assis -

Avenida Dom Antonio, 2100, 19806900, Assis -
São Paulo
www.assis.unesp.br/posgraduacao/psicologia/CNP
J: 48.031.918/0006-39.

AGRADECIMENTOS

“Obrigado, Obrigado! Sem a ajuda de vocês eu não sou nada, mas com a ajuda de vocês eu sou qualquer coisa”.

Cecília S. Bendahan

Toda escrita é permeada por diversos acontecimentos que não necessariamente se materializam em palavras, agradecer é, portanto, mais do que relembrar momentos e pessoas, mas a oportunidade de materializar em palavras e retornar um pouco a todos e a tudo aquilo que possibilitaram o exercício que aqui se faz presente.

O sangue tem fundamental importância na manutenção da vida, pois é sua circulação que possibilita a absorção de nutrientes e o movimento do coração. Refiro-me ao coração também, como músculo que possibilita o desenvolvimento e a transformação do corpo, assim, também da realidade. Devo aos movimentos de meu ancestral, um moçambicano que migra para Portugal, França, Argentina e finalmente Brasil carregando consigo a possibilidade de pensar sobre uma identidade social que, forjada no passado e fruto de um processo histórico, organiza minha vida e minhas relações, dando sentido aos conhecimentos e saberes que também, por intermédio das diversas conversas com meu avô Carlos, foram transmitidas e constituem o que hoje reconheço e almejo participar da sua transformação, inclusive por meio desse trabalho. Obrigado Vô.

Agradeço à minha família, aos meus pais (Francisco e Sandra), ao meu irmão (Eduardo), às minhas avós (Irayde e Herminia). Que mesmo nas divergências no que concerne a organização e visão de mundo sempre estiveram ao meu lado nos momentos mais difíceis e nos mais felizes também, muito obrigado.

À pequena grande Cecília.

Aos amigos que dividiram casa, angústias, alegrias e sonhos, sendo fundamentais nesses últimos anos, Dan (Danilo Alves Bezerra), B (Gabriel Alves Bezerra), Jony (Bárbara Milhomem), Di (Dirceu Duarte), Prika (Daiane de Lazari), Guila (Lucas Aguilar), Rafa (Raphael Lino), Thama (Thais Maria Costa), Beluda (Isabela Zafalon), Go (Lara Cruvinel Barbosa), Gil (Gilberto Sabino), Fael (Rafael Lima), Painho (Vensam Iala), Tio Gu (Gustavo Giordani) e Jess (Jessika Lima). Obrigado.

Agradeço também às amigas de orientação, Renata Trasse e Natalia Carvalho, que dividindo, compartilhando e (re)construindo possamos transformar a realidade de nosso cotidiano. Obrigado.

Ao Prof. Dr. Eduardo Galhardo, por despertar o interesse pela pesquisa científica. Obrigado.

Aos Professores(a) Doutores(a), Juarez Tadeu de Paula Xavier, Leonardo Lemos de Souza e Hanna Cebel Danza, pela aula, pelos comentários e sugestões feitos durante e após o Exame de Qualificação, espero que de alguma forma as questões levantadas estejam presentes neste trabalho. Muito obrigado.

Assim, gostaria de agradecer, em especial, ao Prof. Dr. Mário Sergio Vasconcelos, desde a primeira oportunidade, quando a incerteza era mais visível – a incerteza só aumenta, mas a visibilidade desta não – e a segurança pouco palpável, pelo voto de confiança que todo estudante deveria receber, mas poucos mestres podem oferecer. Pelas orientações sagazes e estimulantes, feitas também a partir dos detalhes, algo que na dinâmica da vida muitas vezes passa despercebido. Obrigado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Assim, agradeço pelo subsídio importante e necessário para que essa pesquisa fosse realizada.

“Se a vida é imensa, nós também precisamos ser.”

Emicida, 2020

Hoje é manhã de carnaval (ao esplendor)
As escolas vão desfilar (garbosamente)
Aquele gente de cor com a imponência de um rei, vai pisar na
passarela (salve a Portela)
Vamos esquecer os desenganos (que passamos)
Viver alegria que sonhamos (durante o ano)
Damos o nosso coração, alegria
e amor a todos sem distinção de cor
Mas depois da ilusão, coitado
Negro volta ao humilde barracão
Negro acorda é hora de acordar
Não negue a raça
Torne toda manhã dia de graça
Negro não se humilhe nem humilhe a ninguém
Todas as raças já foram escravas também
E deixa de ser rei só na folia e faça da sua Maria uma rainha
todos os dias
E cante o samba na universidade
E verás que seu filho será príncipe de verdade
Aí então jamais tu voltarás ao barracão
(CANDEIA, 1970 – Dia de Graça)

RODRIGUES, Edgar. B. **Política de reserva de vagas na Unesp**: um estudo com base nos Modelos Organizadores do Pensamento de estudantes ingressantes pretos. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2020.

RESUMO

Essa pesquisa teve por objetivo refletir sobre representações psicológicas que estudantes recém-ingressos na Unesp pelo Sistema de Reserva de Vagas da Educação Básica Pública (SRVEBP) e que se autodeclararam pretos construíram sobre o seu processo de inclusão e adaptação na universidade. Para a realização deste estudo utilizou-se como referencial teórico-metodológico a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Modelos Organizadores são representações psicológicas que um indivíduo constrói considerando para isso os elementos que seleciona e elabora baseado em determinada situação, os significados atribuídos a esses elementos e as implicações, ou seja, a influência desses elementos e dos significados para as ações que os sujeitos realizam. Essa teoria visa compreender como os conteúdos físicos, institucionais, sociais e culturais, bem como os valores, emoções e sentimentos compõem a organização psicológica. Foi realizada, também, uma comparação entre os Modelos Organizadores do Pensamento levando em consideração os cursos em que esses estudantes ingressaram. Para realizar a pesquisa foram entrevistados seis alunos que se autodeclararam pretos e ingressaram pelo sistema de reserva de vagas e estavam cursando o primeiro ano da graduação em uma Unidade da Unesp localizada no interior do estado de São Paulo. Como instrumento metodológico complementar de coleta de dados utilizou-se o Questionário de Vivências Acadêmicas – versão resumida (QVA-r). Foram identificados cinco modelos organizadores abstraídos pelos participantes: condições socioeconômicas; realização familiar; representações de si; recepção e acolhimento; e cotas. Os modelos indicaram que: a) as condições socioeconômicas influenciam nas vivências e na relação dos estudantes com a universidade de forma mais incisiva do que o tipo de curso de ingresso; b) não houve para os estudantes ações institucionais suficientes para proporcionar a recepção e o acolhimento; c) o fortalecimento e as reflexões sobre as representações de Si são essenciais para uma educação emancipadora; d) as famílias e as cotas foram importantes aspectos de projeção para que os estudantes pudessem ingressar na universidade. De um modo geral, concluiu-se que os estudantes participantes da pesquisa estão bem adaptados à vida acadêmica, no entanto, faltam ações institucionais para proporcionar a estes estudantes maior acolhimento, bem como debates institucionais sobre o funcionamento estrutural da instituição para possibilitar uma real inclusão e democratização do ensino superior.

Palavras-chave: Ação afirmativa. Estudantes pretos. Modelos Organizadores do Pensamento. Unesp.

RODRIGUES, Edgar. B. **Unesp vacancy reservation policy: a study based on the Thought-Organizing Models of black incoming students.** 2020. 133 p. Dissertation (Master in Psychology) – São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2020.

ABSTRACT

The purpose of this research was to reflect on the psychological representations that students recently enrolled at Unesp through Vacancies Booking Public Basic Education (SRVEBP) and who declared themselves as being black built around their integration process and adaptation at the university. To carry out this study, we used the Theory of Thought-Organizing Models as a theoretical-methodological framework. Thought-Organizing Models are psychological representations that an individual builds considering the elements that he selects and elaborates from a given situation, the meanings attributed to these elements and implications, therefore, the influence of these elements and the meanings for the actions that subjects perform. This theory aims to understand how physical, institutional, social and cultural contents, as well as values, emotions and feelings compound the psychological organization. We also made a comparison between the Thought-Organizing Models taking into account the courses these students entered. To conduct the research, we interviewed six students who claimed to be black and entered through the vacancy reservation system and were taking their first year of graduation at a Unesp campus located in the countryside of the State of São Paulo. As a complementary methodological instrument for data collection, we used a reduced version of Academic Experiences Questionnaire (QVA-r). We identified five thought-organizing models abstracted by the participants: socioeconomic conditions; family achievement; representations of the self; welcome and reception; quotas. The models indicated that: a) socioeconomic conditions influence the students' experiences and relationship with the university more strongly than the course of admission; b) there were not enough institutional actions to provide students welcome and reception; c) strengthening and reflections on self-representations are essential for an emancipatory education; d) families and quotas were important aspects of projection so that students could enter university. In general, we concluded that the students participating in the research are well adapted to academic life, however there is a lack of institutional actions to provide these students greater reception, as well as institutional debates about the structural functioning of the institution to enable real inclusion and democratization in higher education.

Keywords: Affirmative action. Black students. Thought-Organizing Models. Unesp.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões QVA-r	56
Quadro 2 - Dimensão pessoal – Participantes	67
Quadro 3 - Dimensão interpessoal – Participantes	76
Quadro 4 - Dimensão carreira – Participantes	82
Quadro 5 - Dimensão ensino-aprendizagem – Participantes	88
Quadro 6 - Dimensão institucional – Participantes	95
Quadro 7 - Elementos, significados e implicações abstraídos pela participante A	100
Quadro 8 - Elementos, significados e implicações abstraídos pela participante B	101
Quadro 9 - Elementos, significados e implicações abstraídos pela participante C	101
Quadro 10 - Elementos, significados e implicações abstraídos pela participante D	102
Quadro 11 - Elementos, significados e implicações abstraídos pela participante E	102
Quadro 12 - Elementos, significados e implicações abstraídos pela participante F	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	- Banco de Dados de Teses e Dissertações
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COPE	- Coordenadoria de Permanência Estudantil
CPPE	- Comissão Permanente de Permanência Estudantil
CR	- Coeficiente de rendimento
CV	- Coeficiente de variação
DP	- Desvio padrão
FAAC	- Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação
FC	- Faculdade de Ciências
FEB	- Faculdade de Engenharia de Bauru
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	- Instituição de Ensino Superior
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	- Ministério da Educação
MNU	- Movimento Negro Unificado
PPI	- Pretos, Pardos e Indígenas
PPISES	- Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior
QVA-r	- Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida
SciELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
Sisgrad	- Sistema Acadêmico da Graduação
SRVEBP	- Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública
SU	- Sistema Universal
TMOP	- Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento
Unesp	- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unicamp	- Universidade Estadual de Campinas
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PRÓLOGO	11
1 INTRODUÇÃO	15
2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	22
3 POLÍTICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS	32
3.1 Os movimentos sociais e a política de cotas	33
3.2 Lei de cotas	39
3.3 A Política de Reserva de Vagas na Unesp	42
4 MODELOS ORGANIZADORES	47
5 OBJETIVOS	50
6 MÉTODO	51
6.1 Participantes	51
6.2 Instrumentos de Pesquisa e Procedimentos	54
6.2.1 Entrevista semiestruturada	54
6.2.2 Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r)	55
6.2.3 Procedimento	59
6.3 Aspectos Éticos	60
7 ANÁLISE DOS DADOS	61
7.1 Modelos organizadores do pensamento	61
7.2 QVA-r	66
7.3 Elementos abstraídos nas dimensões do QVA-r	66
7.3.1 Dimensão pessoal	67
7.3.2 Dimensão interpessoal	75
7.3.3 Dimensão carreira	82
7.3.4 Dimensão ensino-aprendizagem	88
7.3.5 Dimensão institucional	94
7.4 Apresentação dos Modelos Organizadores	100
7.4.1 Modelo A – Condições socioeconômicas	103
7.4.2 Modelo B – Realização familiar	105

7.4.3	Modelo C – Representação de Si	106
7.4.4	Modelo D – Recepção e Acolhimento	109
7.4.5	Modelo E – Cotas	111
7.5	Comparações entre os Modelos	113
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	128
	ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÊMICAS (QVA-r)	129

PRÓLOGO

“Revolucionário é todo aquele que quer mudar o mundo e tem coragem de começar por si mesmo”.

(Sérgio Vaz)

Escrever é uma tarefa de extrema responsabilidade, de grande envolvimento íntimo, ético e político. A escrita, para mim, na qualidade de trabalho, teve início a partir da escrita do presente texto, prazeroso e complicado são os dois adjetivos que utilizo para explicar esse momento, e essa complicação se deve ao fato de acreditar, ainda no início dessa trajetória, que dissertações eram compostas especialmente por ideias de outras pessoas e que minha voz estaria de certa forma protegida e apagada por outros que vieram antes de mim.

No entanto, percebi que, por este trabalho ser composto por diversas vozes, o exercício de entrelaçar ideias é complexo, pois juntar ideias que por vezes parecem tão distantes é um trabalho complicado de se realizar também, uma vez que alguns dos autores citados não tiveram a oportunidade de dialogar entre si, ou se tiveram, não dialogaram da forma como se mostrará presente neste trabalho.

O presente trabalho também nasce de um encontro inesperado, mas como salientou o Prof. Juarez, não tão surpreende¹. Realizava um estágio obrigatório, ainda na graduação, quando o Prof. Eduardo Galhardo², responsável pelo estágio, comenta sobre uma pesquisa que ele estava para iniciar, me interessei, num primeiro momento, pois acreditava que tinha tempo livre e queria me dedicar a algo para além das obrigações da graduação.

A pesquisa buscava comparar o desempenho acadêmico de estudantes que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas e dos estudantes ingressos pelo sistema universal, pois essa parecia ser uma das questões para críticos das políticas afirmativas implementadas nas universidades brasileiras. Visto que 50% das vagas seriam reservadas para estudantes oriundos de escolas públicas e admitindo uma desigualdade na qualidade dos colégios públicos em comparação com os colégios particulares, diziam que a qualidade do ensino nas universidades teria que cair para que esses estudantes conseguissem, de certa forma, “acompanhar o ritmo”. Nessa época, sabia pouco, ou melhor, quase nada, sobre as políticas

¹ O Prof. Dr. Juarez, membro da banca do Exame de Qualificação, fez um importante e pontual comentário sobre esse momento do texto, disse ele que não tem como uma pesquisa atravessada pela temática social e realizada no Brasil, não passar pela temática racial.

² Atualmente é Professor Assistente Doutor II junto à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCL/Unesp), Campus de Assis.

afirmativas que começavam a ser implementadas pelas universidades e não tinha ainda opinião formada sobre essas políticas.

Realizamos essa pesquisa durante o ano de 2015, 2016 e 2017 e obtivemos como resposta que não existia uma diferença estatisticamente relevante entre o coeficiente de rendimento³ dos estudantes. No entanto, o coeficiente de variação⁴ era alto, visto que nossa amostra era composta por mais de 30 mil estudantes. Decidimos, portanto, separar e realizar uma comparação entre alguns cursos de alta e outros de baixa concorrência social (a qual está diretamente associada à relação candidato\vaga desse curso) e essa demonstrou que havia um maior coeficiente de variação entre os cursos de baixa concorrência social e que o grupo PPI (pretos, pardos e indígenas), entre os cursos de baixa concorrência, obtinham menores coeficientes de rendimento; ainda assim, estatisticamente não havia diferenças significativas entre as comparações realizadas.

Para ingressar no mestrado escrevi um projeto visando continuar essa pesquisa e realizá-la de forma mais minuciosa, olhando para os grupos de ingressos (SU; SRVEBP; PPI) e os diversos cursos presentes na Unesp. Naquela oportunidade aprendi com o Prof. Dr. Mário Sergio Vasconcelos – o Prof. Serginho –, algo que Antônio Machado, em 1973, já havia escrito em poesia:

*Caminante, son tus huellas
El camino y nada más
Caminante, no hay camino
Se hace camino al andar*

Assim, ao longo do primeiro ano de mestrado meus objetivos mudaram conforme fui me aproximando de autores e de ideias aos quais eu não tivera acesso, ou que tive pouco contato durante os anos de graduação, como Neusa Santos Souza, Frantz Fanon, Lilian Schwartz, Florestan Fernandes, Silvio de Almeida e principalmente, Montserrat Moreno Marimón e Genoveva Sastre Vilarrasa, que foram decisivas para que os objetivos desta pesquisa se alterassem. E, assim, nos propomos a pesquisar sobre a vivência dos estudantes recém-ingressos pelo sistema de reserva de vagas da Unesp que se autodeclararam pretos com base na teoria dos modelos organizadores.

³ O coeficiente de rendimento (CR) é a média do índice que mede, ao longo do curso, o desempenho acadêmico do estudante ao fim de cada período letivo. O valor do CR varia de 0 (zero) a 10 (dez) e se encerra na segunda casa decimal.

⁴ O coeficiente de variação é uma medida relativa que indica a variabilidade. Ele mostra o quanto de *variação* ou “dispersão” existe em relação à média. Assim, um baixo desvio padrão indica que os dados tendem a estar próximos da média e um desvio padrão alto indica que os dados estão espalhados em uma variedade de valores.

Iniciei este trabalho com um agradecimento ao meu Avô, e retomo esse agradecimento para explicar com mais detalhes a importância dele para a realização deste estudo. Meu Avô, nasceu no dia 27 de setembro de 1924 em Moçambique, antiga colônia Portuguesa⁵, assim como o Brasil. Sua infância é vivida na capital, antiga Lourenço Marques, atual Maputo. Aos 18 anos, após ser impedido de assumir um concurso público dos correios, por questões raciais, pois ele não teria realizado algo equivalente ao serviço militar aqui no Brasil, que somente as pessoas brancas poderiam realizar. Então, ele se muda para Portugal em busca de melhores condições de vida. Muitas coisas acontecem e em 1958, ele chega ao Brasil, aqui é conhecido e reconhecido como português e não como moçambicano. Sempre me perguntei o porquê disso e acredito que parte desta pesquisa também surge dessa inquietação.

Assim, é importante pontuar que o presente trabalho tem limitações de uma autoria branca, no entanto, acreditamos que falar sobre e com pessoas pretas não se trata de dizer algo por elas, pois investigar a vida e a adaptação dos estudantes dentro de uma instituição de ensino é também investigar o racismo estrutural presente em nossa sociedade e também em nossas instituições.

A ideia ao me localizar como branco, vai para além de uma delimitação conceitual, pois a branquitude, cuja influência é exercida também de forma silenciosa no cotidiano, é colocada no centro do debate junto com seu fiel escudeiro, a mestiçagem. Mas, apesar da mistura genética da população brasileira, salientamos que a branquitude importa. É a partir desse reconhecimento étnico e político que podemos fazer críticas, não apenas para evidenciar essa estrutura, mas em busca de alternativas criativas para alterar o atual cenário. Assim, evidenciar a branquitude é colocar em pauta a questão da mestiçagem e não deixar que o branco – eu – se “esqueça” de que é branco, pois, em razão da complexidade da realidade racial brasileira não podemos deixar que a mestiçagem fortaleça a exclusão (SOVIK, 2009).

Assim, é fundamental que a branquitude seja destacada para que os sujeitos que ocupam essa posição, e que foram sistematicamente privilegiados, seja de forma concreta\material ou simbólica, desde o Brasil colônia e até os dias atuais, pensem e reflitam sobre a forma como as estruturas de poder concretas ou subjetivas se estruturam sobre a desigualdade racial que ainda existe (SCHUCMAN, 2014).

Essa pesquisa se propôs a escutar, e segundo Cristian Dunker (2017), “escutar o outro é renunciar a posição de poder”, ou seja, escutar é também colocar-se no lugar do outro e abrir-se para aquilo que ainda não se sabe e também não se compreende. Escutar o outro é um

⁵ Moçambique tornou-se independente apenas em 1975 – depois de uma Guerra de libertação que durou cerca de 10 anos.

posicionamento ético-político. É a partir da escuta que podemos compreender e entender o outro.

Nesta perspectiva, cabe ressaltar a importância da teoria dos modelos organizadores para esse trabalho. Essa relevância se deve, sobretudo, ao fato de que essa teoria se constrói baseada e em busca da escuta do outro – não necessariamente a escuta verbalizada –, ademais, escutar é também falar, contudo, não pretendemos falar pelo outro e sim falar com o outro valendo-nos das interpretações abstraídas pelos discursos dos participantes dessa pesquisa e em conjunto com o material que pesquisamos, lemos, escrevemos e escutamos ao longo dos últimos anos.

1 INTRODUÇÃO

“E digo que da colonização à civilização a distância é infinita; que, de todas as expedições coloniais acumuladas, de todos os estatutos coloniais elaborados, de todas as circulares ministeriais expedidas, é impossível resultar um só valor humano.”
(Aime Cesaire)

Aconteceram mudanças inegáveis no campo das políticas públicas⁶ brasileiras nos últimos 20 anos, destacadamente no campo do acesso à educação superior por parte de segmentos sociais historicamente excluídos. Acreditamos que essas mudanças foram possíveis visto que determinados movimentos sociais conseguiram, por diversos fatores, se organizar e reivindicar avanços em busca de inclusão social e de uma democratização do acesso ao ensino superior.

Ao identificar um problema público – a diferença entre uma dada realidade pública e o modo como gostaríamos que fosse – os indivíduos, os partidos políticos, a burocracia estatal, as organizações não-governamentais, etc., podem se movimentar para que um problema entre na lista de prioridades a ser enfrentada pelo governo (D’ÁVILA, 2018). Se a sociedade ou determinada parcela da sociedade entende que determinado assunto é um problema, se inicia uma busca para solucionar ou ao menos identificar as particularidades desses conflitos, a fim de formular objetivos que funcionem tendo em vista a resolução do determinado problema. No entanto, se negarmos e fizermos de conta que o problema não existe, não tem porquê buscar solucionar um problema que não existe.

As políticas afirmativas, como veremos mais adiante, não podem ser compreendidas como um fim em si mesmo, visto que diversas outras questões influenciam para que determinada política consiga obter êxito naquilo que ela se propõe. Assim, destacamos uma preocupação que se mostra cada vez mais importante para nós, de que as políticas afirmativas, mais especificamente a política de reserva de vagas da Unesp, deve reconhecer que diversos são os fatores que influenciam um estudante a frequentar, se adaptar e conseguir se desenvolver dentro de uma instituição de ensino. Portanto, devemos ter cuidado para não cair na armadilha da meritocracia, segundo a qual os estudantes são todos iguais e, por consequência, são os méritos e competências individuais que possibilitam a ascensão e o desenvolvimento.

⁶ Política pública pode ser definida como o conteúdo concreto e conteúdo simbólico de decisões políticas e do processo, da construção e atuação dessas decisões (SECCHI, 2010).

Temos visto, nos últimos tempos, pessoas negras de estratos populares chegarem a determinados postos de comandos, até mesmo em distintas universidades. E essas histórias são impressionantes e exemplares, no entanto, são perigosas também. Como pontua Lázaro Ramos (2017, p. 43) em seu livro *Na minha pele*, “quando nos prendemos muito a esse elogio da história pessoal (“ela veio da favela e conseguiu”), corremos o risco de dizer que o outro não conseguiu porque não quis, e isso não é verdade. A exceção simplesmente confirma a regra”.

No Brasil, desde 1932, com o manifesto dos pioneiros da educação nova, fica posto que havia educadores interessados por uma educação de qualidade, gratuita e laica para todos, em busca de igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, sem que houvesse privilégios de qualquer natureza. No entanto, é importante salientar que o sentido de igualdade deve ser alterado conforme as necessidades da época e, ainda hoje, não atingimos a igualdade, pois se a mobilidade social é restrita, as oportunidades também o são.

Nesse manifesto, os autores defendem as instituições de ensino e o seu importante e fundamental papel em busca de uma transformação social e do desenvolvimento da nação. Também de início postulam que esse desenvolvimento só pode vir a acontecer quando atrelado a movimentos consistentes em busca de uma valorização das forças culturais e de novas invenções, que advêm do preparo e da socialização de conhecimentos que desenvolvam a economia e as forças de produção nacional.

Nesse texto, em nenhum momento, de forma pontual, são abordadas as desigualdades raciais existentes em nosso país, no entanto, defendem que a educação nova está para além das classes sociais e em busca de proporcionar aos indivíduos as mesmas oportunidades de educação para que se desenvolvam de acordo com a concepção de mundo vigente em cada época.

A diversidade de conceitos da vida provém, em parte, das diferenças de classes e, em parte, da variedade de conteúdo na noção de “qualidade socialmente útil”, conforme o ângulo visual de cada uma das classes ou grupos sociais. O manifesto declara também ser dever do Estado garantir e estruturar as instituições públicas de ensino, desde a mais tenra infância, até as universidades, para que não prevaleçam quaisquer privilégios econômicos, garantindo, dessa forma, que apenas uma minoria social⁷ tenha acesso a determinados tipos de educação formal (que acontece nos espaços\instituições destinadas a educação).

Produzido por vários educadores importantes da época, defendia que se estabelecesse no Brasil uma unidade no ensino, unidade para que houvesse um sistema único, respeitando

⁷ A expressão minorias social não está diretamente ligada à quantidade de pessoas, ou seja, não se refere necessariamente a um número menor de pessoas. Minorias sociais, portanto, se refere a determinados grupos sociais que, de algum modo ou em alguma esfera das relações sociais, políticas e/ou econômicas se encontra em uma condição de vulnerabilidade, dependência ou desvantagem em relação a outros grupos sociais.

as particularidades regionais e individuais, mas que a educação fosse fundamentalmente para todos. E as universidades fossem reservadas para uma elite intelectual e não uma elite econômica (O MANIFESTO..., 1932).

Desse modo, fica evidente que desde o início do século passado o debate sobre a necessidade de se democratizar o acesso ao ensino, no entanto, evidencia também por meio do que não foi dito\evidenciado ou colocado, a urgência de ampliarmos a discussão sobre as causas e as consequências e sobre as possíveis intervenções que o fenômeno da desigualdade racial gera em nosso país. Ao suspender e evidenciar essas questões, talvez possamos compreender melhor os fenômenos envolvidos e buscar por soluções viáveis em nossas instituições, no dia a dia e, assim, em nossa sociedade.

Também, desde o final da década de 1930, o Brasil se utiliza de políticas afirmativas como forma de garantir a presença de determinados grupos sociais em ambientes de trabalho que eram fortemente marcados pela presença imigrante. A Lei de Nacionalização do Trabalho, assinada em 7 de dezembro de 1939, instituiu cotas para o mercado de trabalho brasileiro. E ainda segundo a tese de doutoramento do Prof. Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira (2016), de lá pra cá inúmeras foram as políticas de ações afirmativas instituídas no Brasil.

No entanto, é interessante notar que as políticas afirmativas como forma de garantir o acesso e a permanência de pessoas negras, ou seja, levando em consideração a questão étnico-racial do país, somente começaram a ser colocadas em prática, de forma tímida e pontual, a partir de 2002 pelas Instituições de Ensino Superior (IES) fluminenses⁸.

Suscitando debates sobre a constitucionalidade das políticas de cotas raciais a um longo processo, e após 128 IES públicas terem decidido por implementar ações afirmativas, o Superior Tribunal Federal (STF), no dia 26 de abril do ano de 2012 julgou que é constitucional o modelo de cotas adotado pela Universidade de Brasília (UnB), que levava em consideração a questão étnico-racial (CARVALHO, 2016).

O Brasil é um dos poucos países do mundo que implementaram políticas de ações afirmativas, em busca da superação de uma desigualdade social e racial, e conseguiu implementar, em escala nacional, ações afirmativas para o ingresso nas instituições de ensino superior, porém quase que exclusivamente na graduação (CARVALHO, 2016).

⁸ Segundo, Priscila Martins Medeiros (2009, p. 70): “A UERJ e as demais IES estaduais do Rio de Janeiro (UENF, UEZO, além da FAETEC-RJ) são as primeiras a adotarem programas de ação afirmativa no Brasil, que surgiram a partir de leis estaduais (no total foram aprovadas seis leis: Lei 3.524\2000; Lei: 4.061\2001; e Lei 4.061\2003, que mais tarde foram substituídas pela Lei 4.151\2003. Esta foi alterada com a aprovação da Lei 7.054 de 17 de junho de 2007 que, por sua vez, foi revogada pela Lei 5.346 em 11 de dezembro de 2008”.

Ao observarmos as políticas de ações afirmativas que foram implementadas nas instituições públicas de ensino superior, percebemos que os argumentos utilizados para a defesa e sustentação ainda hoje dessas políticas se dão pela porcentagem de pessoas negras na população brasileira e a discrepância com a porcentagem de pessoas negras matriculadas nessas instituições. Dados estatísticos irrefutáveis demonstravam como, apesar das universidades serem públicas, havia uma seleção em que se privilegia um determinado grupo racial e social.

Para demonstrar essa discrepância retomamos um dos dados publicados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em julho de 2001, intitulado “Desigualdade Racial no Brasil: Evolução nas condições de vida na década de 90” (HENRIQUES, 2001). Esta é uma das pesquisas mais completas sobre essa discrepância observada no final do século XX e que pontuou que, na época, 97% dos universitários eram brancos, apenas 2% negros e 1% descendente de orientais. Sendo a população da época composta de 45,7% de pessoas negras (autodeclarados pretos e pardos).

Ainda no mesmo estudo, quando comparados os salários de pessoas com a mesma escolaridade e que moravam na mesma região, as pessoas negras ganhavam 16% a menos do que os brancos. “Esse foi o flagrante mais evidente que conseguimos de racismo, porque as pessoas são do mesmo nível, da mesma região e do mesmo grau de escolaridade. Não havia razão para a diferença”, disse o então presidente do IPEA, Roberto Martins (CARVALHO; SEGATO, 2002, p. 17).

Não podemos esquecer o papel fundamental que os movimentos sociais desempenham na efetivação e multiplicação dessas políticas afirmativas. A organização social de pessoas negras, desde 1920, com a Frente Negra Brasileira, desenvolve ações de fortalecimento como, por exemplo, a criação do Clarim da Alvorada, importante veículo de informação para a população negra da época. Nos anos 70, a consolidação do Movimento Negro Unificado, representou um fundamental papel na luta e na garantia de efetivação de determinadas ações que foram propostas. Segundo Ivair Santos (2001), a organização do Movimento Negro e as ações que tiveram início com tal organização social foi no sentido estrito, uma resposta às condições históricas e ao mito da democracia racial, esse último um conjunto de imagens idealizadas, criada nos anos 1930.

Assim, o Movimento Negro teve fundamental importância para que as desigualdades sociais fossem compreendidas como um problema étnico-racial, para além de um problema socioeconômico. A situação do negro não era apenas um problema de inserção ou assimilação aos meios de produção. Sua condição de desigualdade social não se resolveria num contexto

mais amplo de classe social. Na verdade, o que predominava na questão das relações raciais era um problema de discriminação racial para além da luta de classes (SANTOS, 2001).

O mito da democracia racial, assim como a falsa meritocracia que ainda é defendida, busca igualar o igual ao “desigual” e isso é injusto. A igualdade de direitos, só existe em nível abstrato, no discurso político ou expresso nas Leis, pois, concretamente, não se viabiliza numa sociedade de classes construída sobre as bases das desigualdades raciais.

Um fio de esperança que surgiu no conjunto das políticas públicas conquistadas nos últimos anos foi a Lei nº 10.639/2003, que instituiu obrigatoriedade de se discutir a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nas redes de ensino. Pois, mais do que necessário, é urgente que falemos sobre a história da luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o papel da população negra na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2003).

A “Lei de Cotas” – Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012) – instituída em 29 de agosto de 2012, é também um marco e um importante passo em busca da democratização da educação pública brasileira. Sua aprovação obrigou as instituições públicas de ensino superior (Institutos Técnicos Federais e Universidades Federais) a reservar 50% de suas vagas para os estudantes que cursaram integralmente na rede pública de ensino, o ensino médio para ter acesso às universidades federais e o ensino fundamental para o acesso aos institutos federais.

Desde 2010, a Unesp vem ampliando seus programas de ações afirmativas (cursinhos pré-vestibulares, isenções de taxa no vestibular, auxílios permanência, moradia estudantil, restaurante universitário, entre outras). E a partir de 2014 implementou o Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública (SRVEBP), estabelecendo o prazo de 5 (cinco) anos para atingir as metas propostas pelo projeto de inclusão⁹. O projeto de inclusão vem, cada vez mais, alterando o perfil dos estudantes ingressos na Unesp e, assim, nos perguntamos: Como estudantes pretos ingressantes na universidade pelo sistema de reserva de vagas percebem o contexto universitário? Como conseguem se adaptar? O que a instituição faz para promover o acolhimento desses estudantes? Quais são os principais modelos organizadores do pensamento construídos pelos estudantes no contexto universitário que vivenciam? Quais aspectos têm relação com o desempenho acadêmico desses alunos?

⁹ O projeto de inclusão da Unesp propôs o seguinte: a) 50% das vagas, para cada curso e turno, dos cursos de graduação da Unesp devem ser preenchidas por estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas; b) do total de vagas a serem ocupadas por estudantes oriundos de escolas públicas, 35% serão reservadas para pretos, pardos e indígenas; c) no prazo de 5 (cinco) anos, a universidade deverá atingir a meta de inclusão de estudantes de escola pública em 50% das vagas, sendo 15% em 2014, 25% em 2015, 35% em 2016, 45% em 2017 e 50% em 2018; d) a metodologia adotada para a inclusão no referido SRVEBP, com base na classificação no concurso vestibular, com a convocação dos candidatos aprovados até o limite de vagas fixadas para cada curso e turno.

Acreditamos que a complexidade de elementos presentes na construção dos significados e implicações do fenômeno estudado trazem sutilezas e diferenças que evidenciam como se constrói o pensamento de cada um desses estudantes e como a comunidade os acolhe e os ampara. Para exemplificar a importância de se retratar experiências deste tipo e suas singularidades, recorreremos à literatura, a partir de uma história mítica, adaptada por Vanda Machado e Carlos Petrovich, a história se chama “O espelho da verdade”.

Conta-se que no princípio havia uma única verdade no mundo. Entre o Orun – mundo espiritual – e o Aiyê – mundo material – havia um espelho. Daí é que tudo que se mostrava no Orun materializava-se no Aiyê. Ou seja, tudo que estava no mundo espiritual refletia exatamente no mundo material. Ninguém tinha a menor dúvida sobre os acontecimentos como verdades absolutas. Todo cuidado era pouco para não quebrar o espelho da verdade. O espelho ficava bem perto do Orun e bem perto do Aiyê.

Naquele tempo vivia no Aiyê uma jovem muito trabalhadora que se chamava Mahura. A jovem trabalhava dia e noite ajudando sua mãe a pilar inhames. Um dia inadvertidamente perdendo o controle do movimento ritmado da mão do pilão, tocou forte no espelho que se espatifou pelo mundo. Assustada, Mahura saiu desesperada para se desculpar com Olorum. Qual não foi a sua surpresa quando O encontrou tranquilamente deitado a sombra do Iroko. Depois de ouvir suas desculpas com toda a atenção, declarou que dado aquele acontecimento, daquele dia em diante não existiria mais uma única verdade e concluiu: De hoje em diante quem encontrar um pedacinho de espelho em qualquer parte do mundo, estará encontrando apenas uma parte da verdade por que o espelho reproduz apenas a imagem do lugar onde ele se encontra. (MACHADO, 2013, p. 53-54).

Essa história traz uma perspectiva interessante para refletirmos sobre a importância do que acontece na individualidade de cada uma das pessoas e, assim, talvez possamos compreender que políticas públicas afetam a vida das pessoas e vice-versa, portanto, não estão desconectadas, e a mudança em uma pode implicar mudanças na outra.

Isso posto, exploramos, no capítulo 2, o tema “A Educação brasileira e as relações étnico-raciais”. Apontamos, alguns pressupostos referentes à história do Brasil ligada à educação e à consequente exclusão do povo negro das escolas e dos espaços destinados à educação. Tratamos, ainda, das influências dessa exclusão internalizada nos inconscientes.

No capítulo 3, intitulado “Políticas e ações afirmativas”, inicialmente, tecemos considerações sobre diferentes tipos de políticas afirmativas e sobre a Lei nº 12.711. Apontamos, também, para algumas das ações que foram de fundamental importância, referentes à discussão de cotas raciais no Brasil, refletindo, ainda, sobre o contexto da implementação da política de inclusão da Unesp.

No capítulo 4 debruçamo-nos sobre a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, com a finalidade de evidenciar como essa teoria pode auxiliar-nos na

compreensão da individualidade de cada sujeito participante da pesquisa. E, no capítulo 5, apresentamos nossos objetivos.

A metodologia encontra-se no capítulo 6, no qual apresentamos quem são os participantes da pesquisa, o porquê da escolha desses participantes e os instrumentos que utilizamos para a coleta e análise de dados. Utilizamos o capítulo 7 para apresentarmos nossas análises, e propomos algumas comparações entre os modelos organizadores do pensamento abstraídos pelos participantes. Finalmente, no capítulo 8 expomos nossas considerações finais.

2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

“As identidades são construídas por meio da diferença e não fora delas [...] as identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. Elas são o resultado de uma bem-sucedida articulação ou fixação do sujeito ao fluxo do discurso”.

(Stuart Hall)

O Brasil foi uma colônia portuguesa até 1822, quando o então imperador Pedro II declarou a independência para o Brasil. Mas foi em 1808, quando a família real portuguesa veio para o Brasil, que iniciaram alguns investimentos em educação. Até então não havia interesse de alfabetizar quem aqui residia.

Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, que se sustentava basicamente em uma economia agrícola, não precisava de uma população letrada, mas sim e na verdade de uma massa submissa e iletrada. Nesse sentido, o maior interesse da Companhia de Jesus e dos jesuítas, que eram os principais educadores no período colonial, era o de catequizar, recrutando e divulgando a fé cristã (RIBEIRO, 1993).

No final do século XIX, as elites econômicas brasileiras começam a se preocupar com a construção de uma nação industrializada, sobretudo com a falta mão de obra qualificada. Segundo Gonçalves e Silva (2000), uma das estratégias adotadas foi começar a ensinar os jovens e adultos as novas modalidades de trabalho. Instrução e trabalho eram considerados como atividades fundamentais para qualquer povo que pretendesse progredir e conseqüentemente criar uma nação, visto que eram formas eficazes de se combater o vício e o crime. Leôncio de Carvalho é quem decreta, em 1878, a criação de cursos noturnos para livres e libertos. Os escravizados¹⁰ eram proibidos de frequentar tais instituições (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Com a assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, entende-se que a população negra teria a chance de receber pelos trabalhos ofertados e conseqüentemente ascender socialmente e economicamente. Entretanto, em 28 de julho de 1890, em busca de um branqueamento populacional, o governo reabre e incentiva a imigração de europeus para ocuparem os trabalhos nas cidades industriais, negando novamente a apropriação de determinados espaços para a população negra brasileira.

¹⁰ Utilizaremos o conceito escravizado, em vez do predominantemente utilizado escravo, levando em consideração que os sujeitos não nascem nessas condições, mas foram submetidos e transformados em escravos, em razão do sistema político-econômico vigente.

De acordo com Lilia Swchartcz (1993), em seu livro *Espetáculo das raças*, em 1911, Batista Lacerda, então diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, é convidado para participar do I Congresso Internacional das Raças, na qualidade de representante de “um típico país miscigenado”, levando consigo a tese intitulada “O Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução”; e ainda vai acompanhado do quadro de Modesto Brocos: “A redenção de Cam” (1895).

O quadro faz alusão a uma passagem bíblica, onde Cannã, filho de Cam, é amaldiçoado por Noé que, com as palavras “um servo de servos fará dele um seu irmão” (GENESIS 9: 24), o condena a ser escravizado. Segundo José Rivar Macedo (2001), desde o século XIII estava bem estabelecida a vinculação dos povos oriundos do continente africano aos descendentes de Cam. Dessa forma, a obra “A redenção de Cam”, faz uma alusão de que, para os descendentes de Cam, uma possibilidade de se redimir do pecado cometido pelo antepassado seria se aproximar da branquitude.

O embranquecimento da população foi então encarado como uma “saída e solução” para que o Brasil conseguisse se desenvolver. Em 1945, o então presidente Getúlio Vargas, assina o decreto nº 7.967, em 18 de setembro, no qual o artigo 2º estabelece: “atender-se-á, admissão dos imigrantes, a necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia, assim como a defesa do trabalhador nacional” (BRASIL, 1945). Esse decreto só foi revogado em 19 de agosto de 1980.

Quando refletimos sobre o abandono sofrido pela população escravizada no Brasil no que se refere à educação, não podemos deixar de considerar o que foi supramencionado, entretanto, existe por detrás desse abandono, algo ainda mais perverso do que pensamos acontecer no que diz respeito à educação das crianças que nasceram no período da escravidão. Entendemos que ao tratarmos da educação nos referimos aos conhecimentos que foram adquiridos e acumulados ao longo do tempo e que vão passar para as novas gerações. E isso, pode ser feito de uma maneira formal e bem estruturada ou de maneira mais informal, e talvez entendida como cotidiana.

A educação – formal ou não – é, portanto, o instrumento que permite aos sujeitos o (re)conhecimento do mundo e como ele está organizado. Nesse sentido, as crianças escravizadas eram incorporadas pela sociedade e iam se reconhecendo como um ser humano delimitado juridicamente à condição de objeto, e que muito provavelmente seria usado como instrumento de trabalho por alguém a quem deveria chamar de senhor ou de sinhá.

A situação exposta acima, não era vivenciada apenas pelas crianças, mas por todos os escravizados. Entretanto, vale ressaltar que, quem nasce escravizado, não conheceu outras

formas de se reconhecer no mundo. Dessa forma, tudo aquilo que podemos considerar como estruturas educacionais que atravessaram o desenvolvimento e a percepção de mundo desse sujeito, ensinaram o que ela deveria ou não fazer, a quem deveria ou não obedecer, conseqüentemente, eram incorporadas e incorporavam as obrigações intrínsecas à sua condição, tornando-se parte das injustas relações sociais que caracterizam uma sociedade escravocrata.

No prefácio do livro *Tornar-se Negro* (SOUZA, 1983), Jurandir Freire Costa explicita de forma resumida, mas brilhante, o ponto de vista de Souza (1983). Com base nas palavras da referida autora, Jurandir destaca como a violência é um ponto crucial quando se reflete sobre o racismo e a população negra, para ele, “ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarar o corpo e os *ideais de Ego* do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (COSTA, 1983, p. 2).

As relações étnico-raciais no Brasil são fruto de um silenciamento branco. O branco de maneira geral ocupa um espaço privilegiado na sociedade e sua brancura não é questionada em momento algum; o branco simplesmente é, ao passo que “o negro é sempre sombreado pela palavra negro” (PIZA, 2002). Assim, Edith Piza recorre a uma interessante metáfora para elucidar o processo vivenciado nas mais variadas dinâmicas raciais brasileiras. O processo étnico racial pode ser compreendido como “uma porta de vidro, em que se tromba sem se perceber a porta” (PIZA, 2002). Bater contra uma porta que aparentemente não existia precede susto e dor, surpreende, na medida em que não se percebeu o que estava ali. Isto resume, em parte, o descobrir-se racializado no Brasil. “Tudo parece acessível, mas, na realidade, há uma fronteira invisível que se impõe entre o muito que se sabe sobre o outro e o quase nada que se sabe sobre si mesmo” (PIZA, 2002, p. 61).

Costa (1983), ainda no prefácio do livro *Tornar-se Negro*, enfatiza que o racismo esconde o seu verdadeiro rosto pela repressão e pela persuasão, levando o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um modelo identificatório incompatível com a realidade de seus corpos e de suas histórias étnicas e pessoais. Assim, “o modelo de identificação normativo-estruturante com o qual ele se defronta é o de um fetiche: o fetiche do branco, da brancura” (COSTA, 1983, p. 4).

Acreditamos que isso colabora com a construção de alguns elementos que constituem o pensamento do sujeito negro afetado pelo racismo, implicando como o racismo endossa a organização de suas representações mentais: “a violência racista subtrai do sujeito a possibilidade de explorar e extrair do pensamento todo o infinito potencial de criatividade, beleza e prazer que ele é capaz de produzir” (COSTA, 1983, p. 10).

Para Costa, o sujeito com traços negros em seu fenótipo, afetado por um modelo idealizado do branco, é levado a abrir mão da arquitetura dialógica do pensamento. Ele elucida que isso pode ocorrer basicamente por meio de duas formas:

Na primeira delas, o sujeito impermeabiliza o pensamento contra a intrusão do pensamento do outro. Encerra, por assim dizer, a comunicação com o exterior. Vai buscar no mundo interno – sensações físicas, afetos e representações – o aval para os enunciados de verdade sobre sua identidade [...]. Na segunda, a direção do processo é como que invertida. O sujeito para de pensar autonomamente conferindo a um outro o direito arbitrário e onipotente de definir a verdade indubitável sobre sua identidade. (COSTA, 1983, p. 14).

No Brasil, a obra de Souza (1983) foi pioneira na investigação da questão racial por um viés psicológico. Seus estudos buscaram uma melhor compreensão dos aspectos emocionais do povo negro e trouxeram reflexões sobre o esforço emocional que advém da negação da própria cultura e do próprio corpo. Ela elucida que uma das formas de se construir e representar a autonomia individual é afirmando a identidade por meio de um discurso sobre si mesmo.

Dessa maneira, Souza vai buscar, com seus estudos, especialmente no supracitado, formas de categorizar um conhecimento que promova a construção de um discurso do negro sobre o negro, com foco na afetividade emocional que perdura na particularidade desse grupo populacional. Para atingir esse objetivo, a autora vislumbra a experiência de ser negro numa sociedade branca. E promove, assim, uma reflexão sobre a experiência emocional do negro que vive na sociedade brasileira (SOUZA, 1983).

As questões expostas nos parecem integrar e se relacionar com o desenvolvimento e as possibilidades de adaptação acadêmica (ou não) dos estudantes pretos ingressantes na universidade. Para diversos autores, depois do ingresso, o primeiro ano letivo se configura como um período crítico, pois exige adaptação e acomodação ao novo ambiente (ALMEIDA, 1998; ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999; ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2001). Além disso, o modo como essa experiência é vivenciada e sentida depende de diversos fatores. Nós, particularmente, estamos interessados em saber o que estudantes pretos ingressantes pensam sobre a universidade e como os sentimentos construídos nesse contexto influenciam nas vivências, na adaptação e no desenvolvimento acadêmico desses estudantes.

Assim, quando dizemos para alguém que estamos desenvolvendo uma pesquisa e um estudo sobre políticas afirmativas, em especial sobre a política de cotas na Unesp, as pessoas que se declaram contra as cotas fazem a seguinte pergunta: E por que você acha que as cotas

são importantes? Normalmente, essa pergunta vem acompanhada de outra frase: “Não acho que existe preconceito no Brasil”.

Cabe ressaltar que não nos interessa aqui responder a todos os questionamentos que surgem a partir dessa pergunta inicial, entretanto, acreditamos que existem algumas reflexões iniciais que consideramos importantes para a compreensão dos futuros capítulos desta dissertação.

Com base na realidade brasileira, não seria possível imaginar propostas de ações afirmativas num país onde há pouco se negava a existência e os indícios de racismo e de preconceitos étnicos. Segundo Lilian Schwarcz (1996), a discriminação no Brasil é tratada sem alarde, tanto pela vítima, quanto por parte de quem a comete, o racismo normalmente é silenciado, pois assim como afirma Florestan Fernandes, o brasileiro tem “o preconceito de não ter preconceito” (FERNANDES, 1972, p. 25).

Ainda segundo Florestan Fernandes (1972), o catolicismo presente no Brasil desde que se tornou uma colônia portuguesa, com a influência dos jesuítas na catequização e educação dos povos que aqui residiam, criou um drama moral para os brasileiros, pois a escravidão colidia com a moral cristã, surgindo uma tendência de disfarçar o preconceito e de legitimar a escravidão, entendendo-se e propagando-se a ideia de que o negro é “inferior” ao branco e, dessa forma, o próprio negro seria ‘beneficiado’ pela escravidão (FERNANDES, 1972).

Seria degradante ter preconceito e, assim, o esforço passou a ser o de combater a ideia de que existiria preconceito. Em uma pesquisa coordenada por Schwarcz (1996), 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito e 98% (dos mesmos entrevistados) afirmaram conhecer alguém preconceituoso. Portanto, é comum a negação de ser vítima de preconceito, como também a negação de ser preconceituoso. A autora do referido estudo produziu uma metáfora sobre essa pesquisa, diz ela que “todo brasileiro se sente como em uma ilha de democracia racial, cercada de racistas por todos os lados” (SCHWARCZ, 1996, p. 155), pois quando se perguntava aos entrevistados qual era o grau de relação deles com a pessoa preconceituosa, os participantes afirmavam que eram amigos (as), parentes, namoradas (os), em geral, pessoas próximas que tinham preconceito (SCHWARCZ, 1996). Cremos que essa metáfora da ilha, pode ser utilizada quando falamos sobre outros grupos e minorias sociais, pois esse “preconceito de não ter preconceito” não é exclusivamente uma questão racial.

Frantz Fanon (2008) se propôs a refletir sobre o efeito do colonialismo e do racismo na saúde mental dos povos colonizados. Nascido na Martinica, uma ilha do Caribe que foi colonizada pela França, Fanon foi testemunha dos destroços causados pela colonização e, por esse motivo, constatou a violência causada pela colonização dos povos não-europeus. Nesse sentido, Fanon (2008) destacou que os preconceitos, os mitos e as ações coletivas são

assimilados pela cultura, e se tornam inconscientes. Ele menciona, por exemplo, que no inconsciente europeu se formou uma repulsa excessiva contra o negro. Para o europeu, portanto, o negro é o princípio de todo mal. “No inconsciente coletivo, negro = feio, pecado, trevas, imoral. Dito de outra maneira: preto é aquele que é imoral” (FANON, 2008, p. 163).

Lewis R. Gordon (2008, p. 14), no prefácio do livro *Peles Negras, Máscaras Brancas*, de Frantz Fanon, resgata uma observação feita por W.E.B Du Bois em que fica evidente o problema de não se refletir sobre a questão estrutural do racismo, ao dizer que o branco “em vez de estudar os problemas enfrentados pelas pessoas negras, as próprias pessoas negras passam a ser os problemas”. Ou seja, não nos responsabilizamos pela forma como a sociedade dividida em raças opera, e escolhemos fazer um esforço muitas vezes sistemático e consciente para ignorar a verdadeira situação racial de nosso país. Assumimos a posição que é extremamente confortável para nós, brancos, e esperamos que as coisas se resolvam por si mesmas. Ou seja, optamos por compactuar com práticas e ideologias de maneira que o mundo construído pelo e para o branco continue a existir.

Jean Paul Sartre (1979) ao escrever o prefácio da obra *Condenados da terra*, de Frantz Fanon, elenca algumas das justificativas para que os europeus leiam o livro que trata, para além de outras coisas, fundamentalmente de explicitar tudo aquilo que os colonizadores fizeram aos seus colonizados. Diz ele que as vítimas conhecem as suas feridas e isso basta para que o seu testemunho seja irrefutável. Assim sendo, “basta que nos mostrem o que fizemos delas para que conheçamos o que fizemos de nós” (SARTRE, 1979, p. 8). Fanon (1979) registra, no mesmo livro, que os colonizadores e o sistema de exploração em que vivemos extrapolam a exploração de recursos e de mão de obra, mas sobretudo negam de forma sistematizada o outro, recusando obstinadamente qualquer atributo de humanidade¹¹.

¹¹ Franz Kafka, em seu livro *A metamorfose* (1997), propõe a noção da desigualdade vivenciada pelo considerado humano e o considerado inumano. A história elucida, em forma de metáfora que quanto mais próximo do humano, mais merecedor de direitos. Existe um limite social entre o digno e o não-digno, o aceito e o não-aceito, o digno do respeito social ou não. Assim, a dignidade daquilo considerado humano caminha de forma concomitante com o respeito ao seu semelhante ou não. Nesse contexto, a concepção de um Estado abstencionista, entendido como se esse devesse se abster na heterodeterminação dos indivíduos não se faz suficiente para a promoção da autonomia individual. Portanto, faz-se imperativo que o Estado possa oferecer meios para que todos possam se sentir humanos em sua noção individual. Essa é a razão de nossa Constituição de 1988 (BRASIL, 1996) buscar formas para construir uma sociedade livre, justa e solidária, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3). De nada vale a abstenção do Estado se essa não resultar em direitos concretizáveis para todos os cidadãos. É dever do Estado garantir e ofertar meios para que os indivíduos possam buscar suas realizações individuais. A dignidade do ser humano é intrínseca à necessidade do sujeito poder se afirmar em sua individualidade, assim, se diferenciando dos demais, para ser reconhecido por quem é, para que de forma contraditória todos possam igualar-se entre si, algo que pode ser compreendido naquilo que Boaventura de Souza Santos (1999, p. 61) definiu como “temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

Diversas formas podem demonstrar como ocorre esse apagamento de humanidade em determinado grupo. Uma das características de um grupo social racializado é que os sujeitos que compõem esse grupo não têm individualidade (ALMEIDA, 2018). Dessa forma, preste atenção que, no Brasil, quando vamos falar sobre algum europeu, sempre especificamos se ele é inglês, português, francês; contudo, não ocorre da mesma forma quando nos referimos a algum africano, simplesmente falamos “um africano”, e não de onde ele é. A África não é um país, é um continente diverso, composto por 54 países, e cada região possui diversas características. Vale ressaltar que os navios negreiros trazidos para o Brasil eram, em especial, das regiões de Moçambique, Guiné-Bissau, Angola; algumas das capitânicas Portuguesas na África (RAMOS, 2017).

Assim como os europeus, os norte-americanos têm a tendência de se sentirem superiores a nós sul-americanos, e nós brasileiros temos a tendência de nos sentirmos superiores aos outros países sul-americanos. O prof. Jesse de Souza (2017) afirma que, em virtude dessa “tendência”, sobra aos “politicamente corretos” o esforço para não evidenciar essas naturalizações. E esse esforço já demonstra e evidencia a eficácia do preconceito. Quando se pressupõe a existência de pessoas consideradas superiores e de pessoas consideradas inferiores, facilita-se a expropriação de riquezas e de direitos dessas pessoas ou grupo de pessoas que são consideradas inferiores e\ou desonestas.

A separação entre seres humanos de primeira e de segunda é basilar para a compreensão ontológica do racismo. O racismo é uma forma de hierarquizar os indivíduos, os países e os continentes. E é utilizado para legitimar uma suposta superioridade inata de alguns indivíduos em detrimento de outros. Se os processos históricos se tornam invisíveis, essas distinções ficam naturalizadas e assim se justificam intervenções, como forma de garantir ao indivíduo ou ao grupo inferiorizado a possibilidade de se valorizar, legitimando e tornando merecida a própria dominação (SOUZA, 2017)

Jesse de Souza (2017) postula que, como nunca refletimos sobre a ideia de pessoas de primeira e de segunda classe e suas consequências, ela se presta a separar e hierarquizar o mundo de modo prático. Não só a separação entre povos e países, mas também entre as classes sociais, entre os gêneros e entre as etnias, é construída e passa a ter extraordinária eficácia prática, precisamente por seu conteúdo aparentemente óbvio e nunca refletido.

Na qualidade de psicólogos, interessa-nos também pensar e refletir sobre a colonização de nossas consciências. É tempo de entendermos que nossa subjetividade é produzida pelo que a atravessa, assim sendo, o que acontece no mundo a afeta diretamente (GUATARRI, 1992). De acordo com o psicólogo Lucas Veiga (2019), nosso inconsciente

ainda é colonial. A branquitude foi almejada e desejada pelas pessoas influentes dessa nação de tal forma que ainda hoje é difícil se desprender desse ideal branco.

A psicologia, no Brasil não se preocupou, na qualidade de ciência, com as diferenças étnicas. Pouquíssimos cursos abordam a temática racial, como se nossa constituição psíquica não fosse atravessada pela raça. Do mesmo modo que as categorias de classe e gênero são fundamentais, a raça é um dos fatores que constitui, hierarquiza e localiza os sujeitos em nossa sociedade (SCHUCMAN, 2014). Assim, uma busca por desvelar a branquitude é expor privilégios simbólicos e materiais que os brancos obtêm em uma estrutura racista. Assim, o ideal de igualdade racial em que os brasileiros são socializados opera para manter e legitimar as desigualdades raciais.

Segundo a Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Silva Bento (2002), o silêncio e o medo são os modos como o povo brasileiro lida com as desigualdades raciais, mesmo que nós saibamos de alguma forma que parte da história desse país tenha se constituído com base na apropriação indébita e violenta institucionalmente, beneficiando um determinado grupo social em detrimento de outros. E, assim, sempre que se problematiza a noção de privilégio, uma noção que dificilmente as pessoas querem se defrontar, essa problematização passa a ser um discurso de mérito e competência, na tentativa de justificar as situações concretas e\ou simbólicas que privilegiam determinado grupo étnico. Esse silenciamento e medo são características daquilo que Bento vai conceituar e denominar de pacto narcísico. “Um pacto silencioso de apoio e fortalecimento aos iguais. Um pacto que visa preservar, conservar a manutenção de privilégios e interesses” (BENTO, 2002, p. 105).

Esse pacto narcísico, ou também denominado pela autora de pacto entre iguais, funciona sempre em duas direções antagônicas, “o fortalecimento de ‘nós’ e a rejeição a ‘eles’”(BENTO, 2002, p. 155), esse pacto funciona para delimitar espaços, portanto a invisibilidade e o silenciamento são fundamentais para a perpetuação dessas delimitações. Assim, segundo Bento (2002), as pessoas sabem qual é o espaço que podem ou não ocupar, portanto quando uma pessoa negra consegue furar a bolha e ocupar esses “espaços brancos”, provoca no branco sentimentos de estar sendo de certa forma agredido.

Na tese de doutoramento de Bento fica evidente que, apesar de os brancos reconhecerem que existe determinada estrutura que privilegia determinado grupo social, e que, negros têm menos oportunidades que os brancos, não significa que algo deve ser feito para alterar esse cenário, e medidas\políticas e ações afirmativas são vistas como discriminatórias e assistencialistas, assim, “é quase como se essa desigualdade fosse natural” (BENTO, 2002, p. 157).

Frédéric Gros (2019) afirma que a imaginação é uma força ético-política que expressa como nossos desejos e nossas imaginações têm um papel importante na vida cotidiana. E se compreendermos como o cotidiano é importante para a nossa geração e para as gerações futuras, talvez possamos adquirir mais responsabilidade por nossas ações e pensamentos.

Assim, as políticas afirmativas têm fundamental importância para que as pessoas não-brancas (pretas, pardas e indígenas) e oriundas de escolas públicas possam desejar e imaginar seu futuro de maneiras que, possivelmente, seus antepassados não almejavam; uma vez que as políticas afirmativas abrem campos de possibilidades que dificilmente existiram para algumas realidades.

Ser escravizado e reduzido a objeto é extremamente danoso, e ultrapassa as mortes nos porões dos navios, nas rebeliões e de tantas outras formas desumanas. Algo que está para além de nossas compreensões é o fato dessas pessoas terem sido retiradas à força de sua terra, de sua família, amigos, de sua cultura, sua língua e sua sociedade. São perdas de referências importantes para a nossa integração psíquica e da própria identidade. Os escravizados eram obrigados a negar o que conseguiam se lembrar de suas culturas, de sua espiritualidade, de sua língua, inclusive de seus nomes, tudo era proibido e perigoso de ser preservado (GONÇALVES, 2006).

Se houve uma teoria de fato criada no Brasil, foi a teoria do branqueamento, a qual acreditava que quanto mais clara fosse a cor da pele do brasileiro, mais progresso e desenvolvimento conquistaríamos para o país (SCHWARCZ, 1996). E se tivermos a preocupação de nos atentarmos para os censos no Brasil, não é difícil perceber que existem conexões entre o que vivemos hoje e os eventos ocorridos no passado, que são expressos e influenciam muitos de nossos comportamentos e dos expressivos e preocupantes números.

A cada 23 minutos um jovem negro é assassinado; a expectativa de vida dos negros é de seis anos a menos que a dos brancos; 75% da população mais pobre é negra; a renda per capita de famílias negras é 200% menor que a renda de famílias brancas; e que apesar de ser mais de 54% da população nacional, negros são minoria no Congresso, na Academia, na Televisão e em todos os espaços de poder da sociedade. (CARNEIRO, 2011 *apud* VEIGA, 2019, p. 245).

Lília Schwarcz, em entrevista realizada em 2015 para o programa de entrevistas de Dráuzio Varella, conta que se um negro ou uma negra estivesse viajando pelo Brasil, mesmo que tivesse conseguido de alguma forma sua carta de alforria, e essa se encontrasse à disposição em seu bolso, se locomovia como um fugitivo, pois a qualquer momento a polícia poderia apreender essa pessoa como suspeita de ser um escravizado. Alforria e liberdade não são, portanto, palavras que andavam necessariamente em conjunto. Lázaro Ramos (2017,

p. 54), ainda em seu livro *Na minha pele*, complementa esse trecho com a seguinte frase: “o que ocorre nos dias de hoje não é muito diferente: o menino negro que é apanhado pela polícia deve mostrar pronta humildade para que não seja confundido com um bandido antes que possa provar que não o é”.

Para que possamos compreender um pouco melhor o contexto que levou à necessidade da criação de políticas de ações afirmativas nas universidades, acreditamos ser crucial retornarmos de forma sucinta e focal e refletirmos sobre as estruturas políticas e os contextos que culminaram na criação da Lei nº 12.711/2012. Afinal, o passado é um dos recursos que podemos utilizar para nos comunicarmos com aquilo que ocorre no presente.

3 POLÍTICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS

*Muitos se ufanam:
 “Não devo nada a ninguém”.
 Engano: devemos muito a todos.
 Devemos, particularmente, a nossos vizinhos
 a felicidade da boa vizinhança.
 Em regra, aquele que acredita nada dever a alguém,
 também, nada faz por ninguém.*

(Cora Carolina)

O campo das políticas públicas de caráter afirmativo é complexo. No Brasil, atualmente, se apresenta de forma generalizada nas universidades, mas foi em virtude da implementação de formas particulares em determinadas instituições de ensino superior (IES) que tais políticas ganharam força. Assim, com o propósito de facilitar e delimitar esse conceito e o seu processo de implementação, acreditamos que, inicialmente, devemos explanar sobre os diferentes tipos de políticas afirmativas que foram implementadas no Brasil e que possibilitaram a criação da Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), a Lei de Cotas, que forçou uma uniformização em um universo político-acadêmico diverso e plural.

Segundo José Jorge de Carvalho (2016), existem três termos que são usualmente adotados quando o assunto é a necessidade de superar as desigualdades sociais, étnicas e raciais no Brasil. São eles: inclusão, cotas e ação afirmativa. Pensamos que entendermos brevemente as definições dessas palavras pode nos auxiliar a compreender a real importância de cada uma delas no combate à desigualdade.

Para Carvalho (2016, p. 15), “inclusão é o processo de transferência pacífica e consensual de poder, oportunidades, riqueza e demais recursos equivalentes (materiais ou imateriais) de um segmento da sociedade em posição de domínio e de controle para outro”. Portanto, inclusão é um processo que visa garantir a participação de determinados grupos da sociedade que foram excluídos ao longo do processo histórico, em espaços de domínio, de poder e de controle.

As cotas, por sua vez, são uma maneira perceptível de dividir o poder, os bens, os benefícios e as riquezas. Falar de cotas é, portanto, falar sobre compartilhar riquezas e poderes, materiais ou imateriais de maneira prática, ou seja, realizando ações concretas e práticas almejando que esse compartilhamento seja efetivo.

Ação afirmativa, o terceiro conceito definido por Carvalho (2016), era um nome utilizado nos Estados Unidos da América para designar um conjunto de atribuições feitas aos estudantes nos momentos de avaliação do curriculum ou dos testes para ingresso nas

universidades. Em razão da influência desse país no Brasil, a palavra chegou aqui, em geral, para qualificar as discussões sobre políticas de inclusão com o argumento de que as cotas são um tipo, entre os vários possíveis de ação afirmativa.

Logo, e de um modo geral, as políticas de ações afirmativas são estratégias estabelecidas pelos governos e pelas instituições. Segundo Joaquim Barbosa Gomes (2003), essas estratégias consistem em políticas públicas ou privadas que possuem o objetivo de neutralizar os efeitos da discriminação de raça, gênero, idade, nacionalidade, aspectos físicos. Concretamente, elas passam a existir quando uma instituição investe recursos para evitar que um determinado grupo sofra essas diferenciações (CROSBY; IYER; SINCHAROEN, 2006).

Dessa maneira, a ideia de “ação afirmativa” se tornou a principal fonte de política social nas universidades brasileiras, associando-se ao debate sobre a inclusão e estendendo-se até a instauração do sistema de reserva de vagas, popularmente conhecido como cotas. Essa medida foi sancionada para “minimizar e neutralizar os efeitos das discriminações interseccionais, criando oportunidades equitativas de modo proativo” (VASCONCELOS; GALHARDO, 2016b, p. 287). É nesse contexto que se insere a questão étnica racial.

Sendo o Brasil um dos poucos países do mundo que implantou políticas de ações afirmativas em busca da superação da desigualdade racial, é importante destacar que existe uma particularidade no modo como essas políticas foram implementadas. Ao passo que em outros países – por exemplo, Índia, Estados Unidos, Malásia, África do Sul – essas políticas foram aplicadas em outras instâncias (cada país com sua particularidade¹²), para além das instituições públicas de ensino superior; no Brasil somente se conseguiu implementar, em escala nacional, ações afirmativas para o ingresso nas IES, quase que exclusivamente na graduação (CARVALHO, 2016).

3.1 Os movimentos sociais e a política de cotas

“A democracia racial é, basicamente, o pacto nacional, supra ideológico, de não considerar a interação racial como significativa. O movimento negro como tal é a ruptura desse pacto”.

(Joel Rufino)

Diversas foram as lutas que a população negra brasileira enfrentou ao longo dos anos, desde a fundação dessa nação. Não conseguiríamos pontuar sobre todas as lutas que

¹² Ver “Ações afirmativas ao redor do mundo: um estudo empírico sobre cotas e grupos preferenciais”, de Thomas Sowell (2017).

ocorreram nos últimos séculos, assim, nossa proposta será a de relatar de forma breve sobre alguns eventos mais recentes que, em nossa concepção, foram fundamentais para as políticas afirmativas e que culminaram na Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012).

Entre os anos de 1960 e 1970, os governos militares assumiram o mito da democracia racial como discurso oficial (VIERA, 2016). O mito da democracia racial era (e ainda é) entendido como uma corrente ideológica que busca pela negação da desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil e assim atua perpetuando e disseminando estereótipos sobre os negros e, ao mesmo tempo, que nega o racismo no Brasil, reforçando a discriminação e a desigualdade racial (GOMES, 2005).

Assim, os jovens negros que ingressaram e permaneceram nas instituições públicas de ensino superior durante a época da ditadura militar foram inseridos numa rede social ampla, e em conjunto com as mobilizações estudantis que se engajaram politicamente contra a ditadura, passaram também a se movimentar e a refletir sobre os problemas raciais (RIOS, 2012).

O primeiro evento que elencaremos foi realizado no dia 7 de julho de 1978, um ato promovido em frente às escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, e foi composto por diversas organizações negras do país que se uniram para aderir ao movimento que reivindicava combater a discriminação racial. Esse ato público contra o racismo, que convidou todos os setores democráticos da sociedade que lutavam contra o desrespeito e as injustiças aos direitos humanos, foi fundamental para instituir a importância das manifestações em praças públicas contra práticas racistas, assim como serviu de alicerce para a organização política dos negros. Para Hasenbalg e Gonzales (1982), apesar desse clima de determinação contra o racismo ter surgido outras vezes e em diferentes pontos do país, esse 7 de julho, foi uma garantia simbólica de um movimento negro de caráter nacional. Foi naquele momento que o Brasil foi apresentado ao Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (HASENBALG; GONZALES, 1982).

Depois dos protestos de 7 de julho de 1978, um segundo marco nacional na luta antirracista contemporânea instaurou-se no ano de 1988, no centenário da abolição. As manifestações para questionar a data comemorativa do 13 de maio são um marco reivindicatório, pois, ao em vez de festejar, salientaram que *não houve abolição*. Ao repudiar a data branca da princesa Isabel, e ao erguer a figura de Zumbi dos Palmares como símbolo da resistência negra, levanta-se também a bandeira política pela igualdade. As manifestações foram próximas da campanha pela reforma constitucional e representaram uma oportunidade política para que o Movimento Negro Unificado (MNU) se consolidasse na cena política nacional (RIOS, 2012).

No ano de 1995 ocorreu outro grande evento que produziu impactos em busca de uma alteração do cenário político do país. Trata-se do documentário produzido pela Organização da Marcha Zumbi dos Palmares, que foi a manifestação realizada em 20 de novembro de 1995, em Brasília, no tricentenário de Zumbi, e que contou com a participação de mais de 30 mil pessoas. Ivanir dos Santos (2014) proclama que essa marcha foi essencial, pois:

Pela primeira vez na história do Brasil o Estado brasileiro teve que reconhecer que ele é racista e que a sociedade é racista e isso levou inclusive o governo brasileiro a instituir uma comissão interministerial para tratar políticas públicas para a população negra e isso foi um fato muito importante e foi uma conquista da marcha.

É certo que esses eventos fortaleceram ainda mais o MNU, que entende o protesto de 1995 como uma ação vitoriosa para a mobilização negra de todo país, e passou a utilizar o repertório produzido pela Marcha na busca de instituir o feriado de 20 de novembro em todo o país, e mais do que o feriado, a data se tornou um evento de mobilização negra que é realizado anualmente em diversos lugares pelo Brasil (RIOS, 2012).

Entre os dias seis e oito de julho de 2001 ocorreu, no Rio de Janeiro, a “I Conferência Nacional de Racismo e Intolerância”, na qual estiveram presentes representantes da sociedade civil e de determinados grupos sociais, como do movimento negro, indígena, de pessoas com deficiência, LGBTTQI+, do movimento de mulheres, entre outros. Um dos principais objetivos do evento foi eleger representantes para integrar a delegação oficial brasileira que participaria da “III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatada”.

Em agosto de 2001 foi realizada, em Durban, a “III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatada”. Durban se localiza na África do Sul, país que teve por quase seis décadas um *apartheid* racial e estava no início de uma democracia. A conferência foi um marco e faz emergir o problema do racismo, da discriminação racial, xenofobia e da intolerância correlatada como um processo histórico que atravessa gerações. Apresentou-se como um novo paradigma social, porém mesmo após a realização de outras duas conferências mundiais, nos anos de 1979 e 1983, em Genebra, na Suíça, os objetivos propostos inicialmente ainda não foram alcançados.

Para o Brasil, essa conferência foi de fundamental importância para a implementação de políticas de ações afirmativas. Isso porque esse evento propiciou um debate em que o racismo pôde ser tratado globalmente, isto é, como construção histórica capaz de influenciar a forma como as riquezas e o poder estão distribuídos. E, por esta razão, nas eleições de 2002, a questão racial foi ponto de pauta dos candidatos à presidência da República.

Assim, sob a pressão dos movimentos negros, o governo eleito cria, em 21 de março de 2002, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Ademais, em 20 de maio de 2004 é enviado ao Congresso Nacional brasileiro o Projeto de Lei nº 3.627 que visa “instituir Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências” (BRASIL, 2004). Segundo Dyane Brito Reis Santos (2009), é a partir desse momento que se inserem o debate e as discussões em âmbito nacional sobre questões étnico-raciais de forma nunca antes vista.

Outro fato de grande repercussão e influência para a implementação da política de cotas, ocorrido também no ano de 2004, foi quando no dia 2 de março aproximadamente 70 estudantes negros, ligados à Universidade de São Paulo (USP), acorrentaram-se em frente ao prédio da reitoria reivindicando a adoção de políticas de ações afirmativas que pudessem garantir o ingresso de pessoas negras no ensino superior. Recorrer ao uso de correntes foi simbólico, afinal, o utensílio fez parte da vida das(os) bisavós (negros, índios) de inúmeros brasileiros e, ainda hoje, “aprisiona” seus descendentes em espaços marginalizados, tornando o ambiente universitário inexplorado e, de certa forma, inacessível para muitas pessoas.

Acreditamos que o papel da universidade é o de formar indivíduos críticos, capazes de transformar o conhecimento adquirido num instrumento político, ético e social de ampliação de direitos e consolidação da cidadania. Dessa forma, uma questão importante para análise é a necessidade de democratização do ensino superior. Essa democratização deve garantir não apenas o acesso a universidades públicas de qualidade, como também garantir mecanismos que assegurem a permanência, de modo a reduzir os efeitos que a desigualdade social e racial impõe, auxiliando concretamente os estudantes a prosseguirem e progredirem na vida acadêmica.

Não restam dúvidas de que a Lei nº 12.711/2012, que institui a política de reserva de vagas no ensino superior público, visa a uma reparação das adversidades sociais vivenciadas, sobretudo, pela população preta, que também é a mais pobre¹³ (logo, oriunda majoritariamente de escolas públicas). Ainda que de forma controversa, a aplicação da lei vem promovendo, nos últimos anos, debates que haviam sido silenciados durante décadas no Brasil.

Vale ressaltarmos que a universidade, assim como a sociedade brasileira, é de classe e de ideologia branca. De estética e de comportamentos brancos. De exigências e expectativas

¹³ Historicamente, no Brasil, se caracterizou a estreita relação entre ser negro e ser pobre. Como afirma Bento (2002, p. 27): “a pobreza tem cor”.

brancas. Dessa forma, devemos olhar, particularmente, para a experiência emocional do negro que, uma vez vivendo nessa sociedade, responde ao apelo da ascensão social, o que segundo Souza (1983) implica a conquista de valores, *status* e prerrogativas brancos.

Cento e trinta anos após a abolição da escravidão no Brasil, quase não se vê pessoas negras ocupando cargos elevados pelo país. Essa realidade se deve, também, ao que Carvalho (2016) denomina de *racismo acadêmico*, visto que o acesso à educação superior consiste em um dos mais privilegiados meios de ascensão social. A obtenção de conhecimentos e mais investimento na formação ampliam as oportunidades de obtenção de melhores empregos, com uma remuneração mais elevada (CARVALHO, 2016). De acordo com o Mapa de Ensino Superior do Brasil (PNAD..., 2017), a média da remuneração entre os trabalhadores com ensino superior completo supera em até três vezes a de trabalhadores com apenas ensino médio completo.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD..., 2017), embora a população negra (preta e parda) constitua 52,9% da população brasileira, a parcela desse grupo populacional acima de 25 anos que concluiu o ensino superior ocupou 8,8%. Se compararmos com os 22,2% da população branca, os números se mostram exorbitantes. Os dados coletados pelo censo indicaram, ainda, que a taxa de analfabetismo de jovens brancos acima de 25 anos no ano de 2016 foi de 4,2%, ao passo que esse percentual para os negros foi de 9,9%. Entre os idosos de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo detectada totalizou 11,7% para a população branca e 30,7% para os pretos e pardos (PNAD..., 2017).

Desse modo, sem a garantia do sistema de reserva de vagas, a dificuldade encontrada pelos jovens negros oriundos de escolas públicas para ingressarem ou pleitearem uma vaga em instituição pública de ensino superior é latente. Em diversas ocasiões, o acesso ao ensino público superior chega a ser tão somente um sonho ou desejo, evidenciando a necessidade de políticas que garantam o ingresso e a permanência dessa parcela da população nas universidades públicas.

Pensamos, ainda, que no primeiro contato com a universidade o(a) estudante experiencia vários desafios que são oriundos também das transformações psíquicas inerentes à transição para uma vida mais autônoma e independente. Por conseguinte, devemos salientar a importância e a relação entre a adaptação acadêmica e o desenvolvimento acadêmico que, na transição vivenciada num primeiro momento, pode, ou não, garantir a permanência ou a evasão do estudante da universidade.

Conforme Almeida, Soares e Ferreira (2001), a maioria dos estudantes que ingressam na universidade carrega consigo uma expectativa positiva em relação à sua experiência futura.

E a incompatibilidade de sua experiência real com seus sentimentos e pensamentos sobre a universidade pode gerar frustrações e dificuldades. Tais fatores podem refletir na adaptação, no rendimento, na satisfação e no sucesso acadêmico e profissional.

Outro ponto interessante de análise, que também pode estar relacionado com as questões mencionadas, é a escolha do curso. Como já expomos, o acesso à educação superior consiste em um dos mais privilegiados meios de ascensão social. Uma questão fundamental no que diz respeito ao acesso ao ensino superior é a demanda por vagas. Os vestibulares unificados e classificatórios quase sempre são a única forma de acesso às instituições públicas e privadas de ensino superior.

Algumas reflexões podem e devem ser feitas com base nesse cenário, pois o vestibular pode ser visto como um filtro social em si mesmo. Assim, é constante a associação que se faz entre o vestibular e o alto grau de seletividade social que se associa ao ingresso de estudantes no ensino superior público. Uma pesquisa realizada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), demonstrou que o fator socioeconômico atua, sobretudo, sobre a escolha das carreiras¹⁴, conseqüentemente, sobre a escolha dos cursos que os estudantes almejam ingressar (BRAGA; PEIXOTO; BOGTUCHI, 2001).

Existem cursos com maior concorrência e cursos de menor concorrência e as políticas afirmativas, como o sistema de reserva de vagas da Unesp, são importantes alternativas para minimizar essa seletividade social. Se pensarmos a respeito da influência que o sistema de reserva de vagas desempenha nos cursos de graduação e, mais especificamente, em virtude de nosso interesse de pesquisa, nos diversos campi da Unesp¹⁵, vamos observar que, segundo o portal eletrônico de notas e comunicados dessa mesma universidade, cerca de 38% dos estudantes que ingressaram na Unesp, no ano de 2013, eram provenientes de escola pública. Por esta razão, julgamos que o sistema de reserva de vagas é indispensável para assegurar maior espaço em determinados cursos para determinados contingentes populacionais discriminados. Além disso, não podemos desconsiderar que era, e ainda é, muito pequena a parcela de estudantes negros e/ou vindos de escola pública que ingressava em cursos de alta concorrência antes de esse sistema entrar em vigor (VASCONCELOS; GALHARDO, 2016a).

O olhar para as escolhas deve se atentar aos diversos atravessamentos que possibilitam (ou não) essas escolhas. Os valores culturais se manifestam nos momentos das escolhas. Por

¹⁴ No referido estudo, “carreira corresponde a uma determinada área do conhecimento que leva a um diploma de graduação, enquanto que a denominação de curso identifica o turno de oferecimento, sendo que quando funcionam em um único turno, curso e carreira se confundem. Assim, por exemplo, a UFMG oferece a carreira de Administração com dois cursos, o diurno e o noturno e oferece a carreira/curso de Medicina” (BRAGA; PEIXOTO; BOGTUCHI, 2001, p. 3).

¹⁵ Esse trabalho pretende analisar estudantes da Unesp, campus de Bauru.

isso acreditamos ser de fundamental importância entendermos como essas escolhas acontecem, em que momento elas ocorrem e quais as diferenças entre as escolhas a serem tomadas (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2001). Provavelmente, as vivências e experiências em um curso de alta concorrência social são diferentes das vivências em cursos de baixa concorrência social.

3.2 Lei de cotas

“O que ele – [o colonizado] – espera daqueles que o mantiveram durante séculos na escravidão é que o ajudem a reabilitar o homem, a fazer triunfar o homem por toda a parte, de uma vez por todas.”

(Frantz Fanon)

Anteriormente à Lei de Cotas diversas instituições já haviam empregado formas de ações afirmativas por meio de seus conselhos universitários. No livro *A política de cotas no ensino superior*, Carvalho (2016) informa que 128 instituições públicas do ensino superior haviam, em 2012, adotado as mais diversas formas¹⁶ de políticas inclusivas e que nenhum desses modelos aprovados pelos conselhos, assembleias estaduais ou câmaras municipais se parecia com a Lei nº 12.711/2012. Dessa forma, as instituições tiveram que se submeter à nova Lei, padronizando um universo político e acadêmico muito diverso (CARVALHO, 2016).

Assim, as mudanças são inegáveis no campo das políticas públicas brasileiras, destacadamente e de forma significativa no acesso às universidades públicas brasileiras por meio da implantação de políticas públicas de caráter afirmativo. Embora com bastante dificuldade e resistência, as instituições públicas de ensino superior ainda estão empenhadas em aprimorar suas formas de ingresso, buscando contribuir com a minimização das desigualdades (históricas, sociais, raciais) e, dessa maneira, possibilitar a democratização das IES.

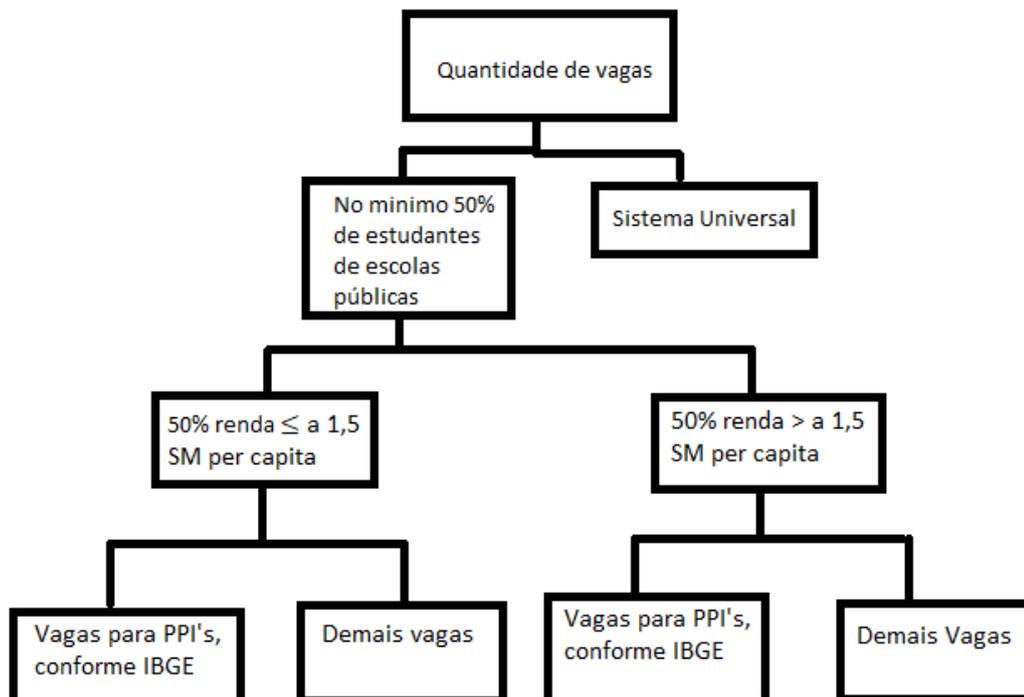
Incluir não foi e não é uma tarefa fácil para as universidades. Diversos aspectos devem ser levados em consideração, como, por exemplo, as defasagens que envolvem a educação

¹⁶ Dentro dos 4 tipos (cotas, subcotas, vagas e bônus) que haviam sido implementados, e das 7 categorias (negros, indígenas, pessoas com deficiência, quilombolas, egressos de escola pública, estudantes de baixa renda, e residentes de determinadas regiões) que também já haviam sido implementadas pelas 128 IES, as combinações possibilitadas pelo universo de escolha apenas desses modelos de ação afirmativa tem um surpreendente número de 1397 alternativas. Levando em consideração que os tipos implementados são fixos, mas as categorias são flexíveis e abertas, a cada nova categoria implementada, aumenta também o número de alternativas, o que provocava um efeito paradoxal, pois tornava o sistema de ações afirmativas cada vez mais inclusivo e restritivo, por exemplo, “enquanto cotas para negros incluem dezenas de milhares de sujeitos, cotas para filhos de produtores rurais que estudem agroecologia não incluíram mais que algumas centenas de pessoas” (CARVALHO, 2016, p. 79).

brasileira de modo geral e também as diversas situações que compõem o atual cenário político, econômico, ideológico, cultural e pedagógico do Brasil. Também há que se considerar as pluralidades e as singularidades envolvidas nesse processo de democratização em desenvolvimento nas instituições públicas de ensino superior.

O sistema de cotas, como forma de garantir o acesso dos estudantes de escolas públicas às universidades públicas é algo relativamente novo no Brasil. Embora desde 2002 já existam universidades com projetos de inclusão, foi somente após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional, que o projeto de Lei nº 73/1999 foi aprovado e sancionado em 29 de agosto de 2012 sob a forma da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), pela Presidência da República. A partir de então, as instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), passaram a ser obrigadas a destinar, no mínimo, 50% de suas vagas aos estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escola pública. Nessa mesma lei, devem ser reservadas 50% aos estudantes oriundos de família com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos (um salário mínimo e meio). Ainda, estabelece-se também que, dentro dessa porcentagem, os indivíduos autodeclarados pretos, pardos e indígenas teriam suas vagas reservadas em equivalência à porcentagem de autodeclarados residentes no Estado da instituição. Essa porcentagem seria definida de acordo com o mais recente censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2012).

Figura 1 - Distribuição de vagas conforme Lei nº 12.711\2012



Fonte: O Autor.

As políticas de cotas implementadas pela Lei, como já pontuamos, não podem ser vistas como um fim em si mesmo. Nenhuma política de ação afirmativa pode, visto que existem outras variáveis a serem consideradas, como por exemplo, para além da reserva de vagas, que é autossuficiente, as universidades devem proporcionar outras ações transversais e acadêmicas para garantir a permanência dos estudantes.

O Prof. Dr. Silvio de Almeida (2019, p. 37) é categórico ao afirmar que “as instituições são racistas porque a sociedade é racista”. Para o autor, dentro das instituições se reproduzem os padrões de funcionamento da sociedade, portanto, as instituições, assim como a sociedade, são constituídas a partir de diversos conflitos, como, de classe, sexuais, raciais, etc. Assim, quando não há espaços ou mecanismos sociais para tratar dos conflitos, as relações no interior das instituições vão reproduzir as práticas do cotidiano, entre as quais o racismo. Sejam essas violências explícitas, ou não, se manifestando no silenciamento ou no isolamento (ALMEIDA, 2019).

Portanto, é dever das instituições de ensino que se propõem a democratizar o acesso aos seus estudantes, que a instituição invista recursos na adoção de políticas internas que busquem pela promoção da igualdade e da diversidade em suas relações, que mantenham debates constantes sobre as políticas institucionais internas, no caso das universidades, debates com os docentes, os discentes, os técnico-administrativos e outros atores que trabalhem na instituição. E fundamentalmente, é necessário que a instituição promova o acolhimento, pense e debata sobre os possíveis conflitos de raça ou gênero (ALMEIDA, 2019).

Por isso também reiteramos a necessidade de se avaliar as políticas e as formas como essas políticas estão sendo implementadas. O alcance da Lei depende também das estratégias que serão adotadas pelo MEC. Desde 2016, 50% das vagas das IES são reservadas para estudantes oriundos de escolas públicas, com subcota de 25% para baixa renda e um percentual referente a presença demográfica em cada Estado onde esteja localizada a instituição para PPI (pretos, pardos e indígenas). Vale ressaltar que a subcota de baixa renda é destinada a estudantes oriundos de famílias que recebem até um salário mínimo e meio (1,5), equivalente, em 2018, a R\$1.431,00. E a subcota racial é destinada a estudantes que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas.

Com o passar dos anos, as políticas de cotas se tornaram uma importante forma de mobilidade social. É fato que as vagas para as instituições públicas de ensino superior são mais concorridas, por diversos fatores, entre os quais o fato de que existem 296 instituições públicas de ensino superior e cerca de 2.152 IES privadas pelo Brasil (QUEIROZ, 2019).

As instituições públicas de ensino superior representam o acesso ao poder e ao controle de determinadas estruturas ligadas aos interesses públicos e privados; logo, as cotas representam a possibilidade concreta de dividir esse poder. Sendo, portanto, a reserva de um número fixo de vagas para minorias sociais uma importante variável de mudança social, ou pelo menos para certo otimismo social.

Para melhor compreendermos as mudanças que ocorreram na instituição analisada – Unesp – e para pensarmos nas particularidades que envolvem os aspectos expostos anteriormente, propomos olhar para a instituição basilar dessa dissertação indagando: Quais são as características da universidade e a forma como a instituição conduziu a implementação das políticas afirmativas pela universidade?

3.3 A Política de Reserva de Vagas na Unesp

"Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado".

(Rubem Alves)

No que diz respeito a projetos de inclusão no estado de São Paulo, há mais de duas décadas, as universidades estaduais (USP, Unesp, Unicamp) já apresentam formas de assistência ao estudante visando ao ingresso, à chegada e à permanência estudantil dos estudantes em condições de vulnerabilidade. Em meio às formas de auxílios estão o auxílio socioeconômico, o auxílio aluguel, o subsídio para alimentação, as bolsas de apoio acadêmico, a inscrição gratuita no vestibular, o auxílio transporte, a moradia estudantil e o restaurante universitário. Entretanto, foi somente a partir de 2013 que se iniciaram políticas de ações afirmativas mais contundentes nas três universidades estaduais paulistas.

Em 2012, o governo do estado de São Paulo solicitou, por meio do Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior (PPISES), que as universidades estaduais implantassem a política de ação afirmativa, promovendo a inserção de estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica. Isso deveria ser feito destinando-se 50% de

suas vagas para estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública. Entre essa porcentagem, 35% se destinariam a pretos, pardos e indígenas (número que se refere à porcentagem de autodeclarados pretos, pardos e indígenas no Estado).

Com essa perspectiva, o Conselho Universitário da Unesp aprovou, em agosto de 2013, uma proposta para atender às metas de inclusão em cada curso da graduação, e estipulou o prazo de cinco anos para que se efetivasse o Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública (SRVEBP) – lembrando que a proposta almejava cumprir a meta de reservar 50% das vagas para inclusão de estudantes de escolas públicas e, dessas vagas, 35% para estudantes pretos, pardos e indígenas. No ano 2014, o SRVEBP garantiu a reserva de 15% das vagas, 25% em 2015, 35% em 2016, 45% em 2017 e 50% em 2018, bem como nos anos seguintes.

Em agosto de 2013, preocupada com a permanência estudantil, a Unesp criou também a Coordenadoria de Permanência Estudantil (COPE). A instância foi implantada com o propósito de consolidar uma política de direitos, tendo por função elaborar, planejar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Comissão Permanente de Permanência Estudantil (CPPE), programas, metas e ações que tenham por objetivo promover a igualdade de oportunidades aos estudantes que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a fim de reduzir os índices de retenção e evasão na Unesp.

A COPE assumiu a responsabilidade de implantar as diretrizes do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, que indica em suas diretrizes o atendimento dos estudantes que vieram da rede pública de educação básica com renda *per capita* de até 1,5 salários mínimos, por meio de algumas modalidades de auxílio de permanência estudantil, por exemplo: a) Moradia Estudantil (1.240 vagas); b) Restaurante Universitário (10 RUs); c) Auxílio Socioeconômico (ASE) (R\$ 350,00); d) Auxílio Aluguel (R\$ 250,00); e) Subsídio Alimentação (R\$ 120,00); f) Auxílio Especial (R\$ 350,00); g) Auxílio Estágio (R\$ 350,00); h) Auxílio Transporte (valor flutuante conforme a Unidade); i) Auxílio Provisório (emergencial para estudantes ingressantes – R\$350,00).

Segundo a proposta orçamentária da Unesp para 2020 (UNESP, 2019), o orçamento da COPE no ano de 2013 era de R\$ 8.000.000,00, passando para R\$ 23.764,200 em 2020. Ou seja, entre 2013 e 2020, o orçamento investido no se refere aos auxílios de permanência estudantil, voltado para atender estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica, aumentou aproximadamente 200%. E, segundo o relatório da COPE, desde 2014, todos os estudantes que atenderam aos critérios de avaliação da Unesp foram contemplados com pelo menos uma modalidade de auxílio.

A política de reserva de vagas implementada pela Unesp possibilitou o acesso à Unesp, aumentou o número de estudantes oriundos de escolas públicas e, conseqüentemente, da demanda de permanência estudantil para a Universidade. No entanto, resta saber se os estudantes que ingressaram pelas reservas de vagas conseguem de fato ter acesso a tudo que a instituição oferece e uma garantia de desenvolvimento e de aprendizagem que consiga ir além dos recursos propiciados pelos auxílios de permanência.

No estado de São Paulo, a Unesp foi a primeira universidade estadual paulista a aprovar e utilizar um sistema de reserva de vagas e cotas em grande escala. Logo, algumas singularidades que o Estado e as universidades estaduais apresentam também podem se diferenciar das pesquisas que já foram realizadas, nesse âmbito, sobre as demais universidades. Diante disso, acreditamos ser de essencial para a universidade e para a população que dela se beneficia a realização de investigações que reflitam sobre o assunto apresentado. Além disso, os resultados da pesquisa podem contribuir para que a Unesp possa avaliar e aperfeiçoar o seu programa de inclusão¹⁷.

Historiar a educação superior é um campo vasto e, como todas as relações e proposições teóricas metodológicas, pode partir de generalizações totalizadoras ou de particularidades para exemplificar determinada realidade, ou determinada apropriação do objeto, ou se fragmentar em especializações ou se unir em totalidades. Os exemplos são diversos. É possível estudar políticas educacionais por meio de memórias de um docente, o imaginário de ex-estudantes, a história das instituições, a história da educação indígena, dos negros, das mulheres, da arquitetura escolar, dos métodos e das ideias pedagógicas, do currículo, etc. Tudo é permitido e passível de investigação no contexto escolar (SANFELICE, 2006).

Dessa forma, destacamos que há uma vasta diversificação nas instituições educacionais, desde a educação básica até as instituições de ensino superior e de pós-graduação. Pensar e refletir sobre as instituições de ensino não traz apenas a preocupação de escrever sobre o passado ou de registrar o presente. Em se tratando de narrativas concretas e baseadas em fontes, compreender as instituições escolares nos diz sobre a prática utilizada pelas instituições e, dessa

¹⁷ Realizamos uma pesquisa panorâmica em três dos principais bancos de dados brasileiros (SciELO, CAPES, BDTD). Em nossa busca, usamos como entradas de pesquisa os termos: negros, cotas, políticas públicas, Unesp. Sendo essas algumas das palavras-chave de nosso projeto, notamos a ausência de um número expressivo de trabalhos cujo interesse era o de se debruçar, especificamente, sobre a condição do negro na universidade pública após o seu ingresso pelo sistema de cotas. Como dizíamos anteriormente, se tomarmos como referência a realidade da Unesp, de um modo geral, os dados se tornam ainda mais escassos. Assim, diante da quantidade de trabalhos cuja perspectiva é panorâmica, abrangente, acreditamos que o nosso ponto de vista, concentrando-se na Unesp, poderá acrescentar discussões diferentes ao assunto aqui tratado, além de contribuir, em alguma medida, com o aprimoramento das políticas de ações afirmativas.

forma, compreender e interpretar a própria educação praticada em determinado local. “A singularidade das instituições educativas mostra e esconde como ocorreu e/ou ocorre o fenômeno educativo escolar de uma sociedade” (SANFELICE, 2006, p. 24).

Para não recorrermos à triste história de “falsa inclusão” e juntos construirmos algo novo em busca de uma efetiva democratização ao acesso e a permanência na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, algumas questões nos parecem fundamentais para que possamos desvelar como um estudante consegue se adaptar, se desenvolver em uma instituição de ensino como a Unesp. Dessa forma, surgem questionamentos, como: O que a Unesp fez para receber os estudantes que ingressam pelo sistema de reserva de vagas para além de aumentar os recursos de permanência estudantil? Aconteceram mudanças no plano de ensino dentro da universidade, em cada uma de suas faculdades ou em cada curso? A permanência do estudante durante toda a graduação é de fato garantida, considerando que os estudantes precisam pleitear os auxílios de permanência a cada 12 meses? O que acontece com o estudante que não atinge os requisitos necessários para conseguir algum auxílio de permanência? Será que essas discussões não são responsabilidade da universidade, das faculdades e dos cursos de graduação? Discussões são realizadas nas faculdades, nos conselhos de curso sobre as dinâmicas que envolvem questões étnico raciais?

Essas questões se apresentam no debate sobre a política de reserva de vagas na medida em que são dimensões que retomam debates anteriores da sociedade brasileira. A construção de uma suposta existência de uma identidade nacional homogênea, assim como o mito da democracia racial que perdurou por décadas (e ainda ressoa), ou mesmo o racismo estrutural, se infiltra nas instituições que materializam na estrutura social vigente. E dentro da Unesp, é diferente? Conforme destacamos, as instituições privilegiam determinado grupo social e esse privilégio não é criado dentro da instituição. Privilégios já existem na estrutura social e as instituições reproduzem privilégios. Assim, fica posto que, no momento que essa estrutura é posta em jogo, conflitos e divergências ocorrerão dentro das instituições. Visto que esses conflitos já existem na sociedade, a dinâmica de funcionamento dentro das instituições opera como um jogo de forças entre os indivíduos e as instituições. Portanto, é nessa dinâmica que as mudanças podem alterar a estrutura social. É possível que, se as instituições tratarem do assunto de uma maneira ativa e criativa, a realidade pode ser mais transparente, caso contrário, o racismo acontece de uma maneira aparentemente “diluída”, pois recebe menos

condenação pública que o racismo feito diretamente ao indivíduo, o que não significa que esse tipo de racismo¹⁸ será menos nocivo para a vida humana (ALMEIDA, 2019).

Tendo em vista as várias considerações que tecemos anteriormente sobre as políticas afirmativas, sobre o projeto de inclusão implantado na Unesp e sobre as questões psicológicas relacionadas às relações étnico-raciais e discriminações raciais, essa pesquisa tem como principal objetivo desenvolver algumas reflexões que envolvem, em especial, as representações psicológicas abstraídas pelos estudantes no processo de adaptação e vivência acadêmica de estudantes pretos recém-ingressos na Unesp, Campus de Bauru. Também pretendemos explorar algumas das possíveis representações sobre diferentes cursos de baixa concorrência social e de alta concorrência social.

Para tratar dessas questões, explanaremos nossa concepção sobre por que a teoria dos modelos organizadores do pensamento é fundamental para esta pesquisa.

¹⁸ O caso “Ari”, e também o caso de Ronaldo Santos de Freitas, são casos conhecidos, no entanto pouco divulgados, mas que nos mostram a importância de se discutir essas questões dentro das faculdades e dos cursos, bem como, da importância fundamental de se escutar os estudantes que são as principais vítimas da manifestação do racismo estrutural dentro das universidades. Arioaldo de Lima Alves, foi o primeiro estudante negro de toda história do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília (UNB) e foi “reprovado” em uma disciplina obrigatória no primeiro semestre do curso, fato esse, até então, inédito. O que levantou forte suspeita de discriminação racial. Para maior detalhamento do caso Ari, consultar Lima (2001). Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na faculdade de Agronomia, na primeira aula da disciplina “Leguminosas e Grãos alimentícios”, o Prof. da disciplina fez os seguintes comentários: “essas sementes invasoras é que nem negro, não pode deixar nascer. Se nascer fica muito difícil matar” e “os neguinhos da favela só tinham os dentes brancos porque a água que bebiam possuía flúor”. Fato que foi acionado pelo Ministério Público Federal pelo único estudante negro em sala – Ronaldo Santos Freitas. Os danos psíquicos causados ao estudante, à época, ainda estão presentes no engenheiro agrônomo, conforme relato apresentado ao Prof. Paulo Alberto dos Santos Vieira, em 2010 (VIEIRA, 2016, p. 139).

4 MODELOS ORGANIZADORES

Quando não souberes para onde ir, olha para trás e saiba pelo menos de onde vens.
 Provérbio africano¹⁹

As representações mentais criadas pelos sujeitos têm o objetivo de significar o passado, o presente e o futuro de modo que ele se torne compatível com a realidade que cada sujeito criou para si e para o mundo a sua volta. Sendo uma criação do psiquismo humano, podemos estudar como, desde o ponto de vista do funcionamento psicológico, os sujeitos selecionam dados sobre si mesmos e sobre o mundo em que habitam para compor esse complexo e dinâmico fenômeno.

Desse modo, para nos aproximarmos de uma melhor compreensão a respeito da construção das representações mentais e da subjetividade dos estudantes pretos que ingressam na universidade, utilizaremos como principal referencial teórico-metodológico a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento - TMOP (MORENO; SASTRE, 2014; MORENO *et al.*, 2000). A TMOP oferece subsídios teóricos sobre as representações humanas e inclui as noções de elementos, significados e implicações presentes nas representações (MORENO *et al.*, 2000). No caso específico de nossa pesquisa, acreditamos que esta teoria, que tem bases na epistemologia genética, pode contribuir para explicitar as dimensões subjetivas do racismo que permeia o contexto acadêmico universitário.

De acordo com Valéria Amorim Arantes (2012), alguns pressupostos teóricos piagetianos foram essenciais no processo de criação da TMOP, pois a teoria piagetiana oferece referências e uma sólida base teórica para a compreensão do funcionamento psíquico e cognitivo dos seres humanos.

O aspecto construtivista encontrado na teoria de Piaget e o papel fundamental que o sujeito exerce na organização de sua realidade, são norteadores para a TMOP. Entretanto, a teoria proposta por Montserrat Moreno Marimón, Genovera Sastre Vilarrasa e Aurora Leal (MORENO *et al.*, 2000) valoriza, para além das ideias de Piaget, a relevância dos conteúdos que atravessaram e atravessam toda a realidade a que os sujeitos são expostos.

Moreno *et al.* (2000) reconhece que Piaget avançou com sua teoria na compreensão do funcionamento psíquico humano, mas alerta que o aspecto estruturalista que explica a

¹⁹ Os provérbios africanos foram retirados do livro *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves (2006). Pontuamos isso, pois reconhecemos que o continente africano é diverso e ao ampliarmos o provérbio para todo o continente, reduzimos a sua complexidade, no entanto, até o presente momento não conseguimos identificar de qual país ou qual etnia vieram esses provérbios.

passagem de um estágio do desenvolvimento para outro sem considerar profundamente as especificidades dos conteúdos é insuficiente. Para Moreno, a aplicação de uma operação na resolução de um conflito não está necessariamente relacionada a um estágio de desenvolvimento, e postula que talvez nesse processo de resolução existam conteúdos diferentes que possibilitam vários possíveis na ação do sujeito.

A TMOP valoriza a experiência humana, ou seja, considera as mais diversas experiências revelando como as realidades podem ser complexas e distintas. Nesse sentido, nossa busca será pela aproximação da realidade individual que se mostra pelos modelos subjetivos construídos. Desse modo, as vivências de cada participante serão fundamentais na busca dessa compreensão. Pautada na concepção ativa que cada humano tem no processo de construção de cada realidade, a teoria aqui assumida valoriza os diversos ambientes vividos pelo indivíduo, assim como os modelos de realidade que se organizam em cada um desses momentos.

A teoria dos modelos, além de valorizar os conteúdos culturais e sociais, também busca identificar aspectos cognitivos e afetivos que envolvem a complexidade do funcionamento psíquico, estabelecendo relações entre elementos internos e externos, o que integra uma perspectiva de continuidade do desenvolvimento do psiquismo humano. Dessa forma, no âmbito da pesquisa, abre-se espaço para outras significações, sem depender de categorias previamente estabelecidas, já que o reconhecimento e a construção dos modelos organizadores só são possíveis a partir das representações que indicam como cada indivíduo organiza e compreende aquilo que considera a “realidade”.

Para as autoras da TMOP, o modelo organizador poderia ser descrito como:

Uma particular organização que o sujeito realiza dos elementos que seleciona e elabora a partir de uma determinada situação, dos significados que lhe atribui e das implicações que deles se originam. Tais elementos procedem das percepções, das ações (tanto físicas como mentais) e do conhecimento em geral que o sujeito possui sobre uma certa situação, assim como das inferências que a partir de tudo isso realiza. O conjunto resultante é organizado por um sistema de relações que lhe confere uma coerência interna, a qual produz no sujeito que a elaborou, a ideia de que mantém também uma coerência externa, ou seja, uma coerência com a situação do mundo real que a representa. (MORENO *et al.*, 2000, p. 78).

Desse modo, interessada pelo funcionamento psíquico, a TMOP relaciona os aspectos estruturais da cognição aos conteúdos presentes na realidade para estruturar as atividades realizadas pela mente na organização do pensamento. A organização do pensamento está intimamente relacionada com desejos, sentimentos, afetos, valores e representações mentais e sociais do sujeito que a constrói. Assim, quando um sujeito desconsidera ou considera algum

elemento, dá a ele algum significado e arquiteta um conjunto de elementos para a organização de sua “realidade”. Essa “realidade” está impregnada de emoções e sentimentos que guiaram a sua construção e a organização do pensamento.²⁰

No âmbito da pesquisa que nos propomos a desenvolver, ao trabalharmos de forma direta e indireta com o racismo, não pudemos nos restringir apenas à coleta de dados quantitativos, mas focamos principalmente em dados qualitativos, afinal, nossa busca tem sido pela compreensão de como os sujeitos afetados diretamente por esse contexto constroem modelos de realidade e como isso afeta direta e indiretamente suas interações, inserções e adaptações.

De maneira geral, os estudos sobre o desenvolvimento das políticas de cotas e os processos de inclusão, realizados até o momento, apontam para aspectos positivos e negativos, seja naquilo que está diretamente relacionado à vivência dos estudantes, seja do ponto de vista da implementação de políticas públicas. Na maioria dos casos, os argumentos que são utilizados a favor da política em questão servem de justificativa contundente em favor da implantação de políticas de ações afirmativas que possibilitem a superação de possíveis obstáculos, proporcionando e facilitando a inserção de políticas afirmativas no ensino superior (VASCONCELOS; GALHARDO, 2016b).

²⁰ Maiores apontamentos conceituais sobre a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento serão feitos na parte de metodologia desta dissertação, especialmente na descrição do modo como analisaremos os dados.

5 OBJETIVOS

O principal objetivo desta pesquisa foi investigar os Modelos Organizadores do Pensamento que estudantes pretos, ingressantes na Unesp pelo sistema de reserva de vagas, construíram sobre o contexto universitário.

Mais especificamente buscamos:

- Investigar as relações entre os modelos organizadores e o processo de vivência e adaptação acadêmica dos estudantes pretos recém-ingressos na Unesp pelo sistema de reserva de vagas.
- Refletir sobre quais ações desenvolvidas pela universidade contribuíram, ou não, para o acolhimento e a permanência dos estudantes na universidade.
- Detectar aspectos do trajeto de vida destes estudantes que influenciam ou influenciaram sua adaptação, ou não, no contexto universitário.
- Realizar uma análise se há diferenças entre os modelos organizadores dos estudantes ingressos em cursos de alta concorrência social com os modelos organizadores dos estudantes ingressos em cursos de baixa concorrência social.

6 MÉTODO

Neste capítulo, apresentamos como desenvolvemos nossa investigação, no intuito de verificar quais são os modelos organizadores abstraídos pelos estudantes participantes.

6.1 Participantes

“Conhecer o que o aluno compreende do espaço é fundamental para falar sobre espaço para esse aluno”.
(Cortella)

Com o propósito de realizar uma análise qualitativa²¹, pretendemos desvelar os modelos organizadores do pensamento abstraídos por seis estudantes que ingressaram na Unesp, em 2019, pelo SRVEBP. A escolha por apenas seis estudantes se deve ao fato de que pretendemos realizar uma análise refinada e aprofundada dos modelos para que possamos perceber as representações mentais dos sujeitos entrevistados; o que nos interessa é a compreensão de como os indivíduos interpretam, acreditam e refletem sobre o mundo social e institucional que vivenciam.

Tendo em vista as diferentes valorizações sociais e institucionais dos cursos existentes na universidade, selecionamos três estudantes de três cursos de baixa concorrência social (relação candidato/vaga menor que 5) e três estudantes de três cursos de alta concorrência social (relação candidato/vaga maior que 25). As escolhas das referidas categorias de cursos se devem ao fato de que, em pesquisa de iniciação científica que realizamos anteriormente (Prograd/Unesp, 2016), as comparações feitas sobre o desempenho acadêmico entre os estudantes ingressos pelo sistema universal e aqueles ingressos pelo sistema de reserva de vagas nos anos de 2014 e 2015 revelaram uma diferença entre o coeficiente de rendimento (CR), a média ponderada, o índice de desempenho e a frequência média entre os grupos analisados (sistema universal x sistema de reserva de vagas), sendo essa diferença pouco significativa. Contudo, o desvio padrão (DP) se mostrou alto em alguns casos e o coeficiente de variação (CV) foi maior que 10% em todas as análises, evidenciando que o desempenho acadêmico era variável de acordo com os cursos e que não poderia ser analisado simplesmente pela forma de ingresso (VASCONCELOS *et al.*, 2018).

²¹ De acordo com Marconi e Lakatos (2006, p. 269), a perspectiva qualitativa “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc”.

Parece-nos óbvio pensar que os espaços ocupados pelos jovens em nossa sociedade são plurais, logo, a subjetividade dos sujeitos se constitui de forma ampla e diversa. O modo como compreendem o mundo a sua volta e a si mesmo também poderá ser múltiplo e facetado. Acreditamos que escolhermos trabalhar com esses dois grupos de sujeitos, que se aproximam e se distanciam de diversas maneiras, nos possibilitará entrar em contato com diferentes modos de ser e de sentir/significar.

Considerando tais aspectos, nossa hipótese principal é a de que a forma pela qual os estudantes ingressos em cursos de alta concorrência percebem a universidade será diferente da maneira como os estudantes que ingressaram em cursos de baixa concorrência a compreendem. Acreditamos, ainda, que esse fator pode estar diretamente relacionado com o modo pelo qual os estudantes entendem e estão inseridos na sociedade em que vivem e com a maneira pela qual virão a se adaptar ao novo ambiente universitário.

Os estudantes selecionados estavam cursando o primeiro ano de graduação, visto que no primeiro ano se dá a transição do ensino médio para o ensino superior, transição que é carregada de desafios “que envolvem, frequentemente, a saída de casa, a separação da família e dos amigos e a adaptação a um conjunto de novas tarefas pessoais, sociais e acadêmicas, inerentes ao novo contexto educativo” (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999, p. 182).

Dessa maneira, parece-nos que a adaptação ao longo dos primeiros momentos dessa fase é fundamental para garantir a permanência no curso; mas, igualmente importantes também são as condições nas quais o estudante irá se desenvolver e superar as novidades da vida acadêmica. Logo, presumidamente, os estudantes que se adaptam melhor terão mais chances de possuir melhor desenvolvimento acadêmico (TEIXEIRA *et al.*, 2008).

Selecionamos estudantes do campus da Unesp de Bauru, e nossa escolha por esse espaço se deu em razão da grande quantidade numérica de cursos no campus que se encaixavam no perfil procurado. No referido campus, levando em consideração nossa separação entre cursos de alta e baixa concorrência, há quatro cursos de baixa concorrência (relação/candidato vaga menor que 5) e seis cursos de alta concorrência social (relação/candidato vaga maior que 25).²²

²² Cursos com relação candidato/vaga menor que 5, a saber: Meteorologia (Bacharelado; integral); Física (Licenciatura; noturno); Física de Materiais (Bacharelado; vespertino/noturno); Matemática (Licenciatura; noturno); Ciências Biológicas (Licenciatura; noturno). Cursos com relação candidato/vaga maior que 25: Arquitetura e Urbanismo (integral); Engenharia de Produção (noturno – vestibulares de inverno) – identificamos que não havia alunos cursando o primeiro ano do curso de Engenharia de Produção, pois o último vestibular para esse curso foi realizado no meio do ano de 2018 e, para 2019, seria realizado apenas no final do ano, coincidindo, a partir de então, com os vestibulares dos demais cursos: Engenharia Civil (integral); Engenharia Mecânica (integral); Psicologia (integral); Ciência da Computação (Bacharelado integral).

Nossa pesquisa contou, portanto, com seis participantes – cinco estudantes do sexo feminino e um do sexo masculino –, cujas idades variam entre 18 e 20 anos. Dos cursos de alto prestígio social são todas do sexo feminino, sendo duas do curso de Engenharia Civil e uma do curso de Engenharia Mecânica. Entre os cursos de baixo prestígio social, duas são do sexo feminino e um do sexo masculino, sendo as do sexo feminino do curso de Ciências Biológicas e do sexo masculino do curso de Física. Cabe salientarmos que neste estudo não é nosso objetivo fazer comparações entre os modelos abstraídos considerando o sexo e a natureza dos cursos frequentados pelos participantes. Ademais, estaremos atentos a tais aspectos em virtude da importância que foi atribuída pelos participantes e a relevância que aparecer nos modelos abstraídos. Conforme realizarmos nossas análises, algumas particularidades dos estudantes participantes serão apresentadas, no entanto, faremos uma apresentação breve e inicial dos estudantes participantes da pesquisa:

- a) A participante A está matriculada no curso de Biologia (noturno), tem 20 anos de idade e já havia cursado um semestre de Biologia na Unip em Bauru, fez parte do ensino médio na Etec, e parte em uma escola estadual de Jaú, cidade onde reside até hoje. Se desloca todos os dias de Jaú para Bauru e atualmente mora com sua mãe e o namorado da mãe. Está desempregada e sua principal fonte de renda é o auxílio-desemprego e está em busca de um emprego para conseguir se manter na universidade.
- b) A participante B está também matriculada no curso de Biologia (noturno), tem 19 anos de idade e também fez parte do ensino médio na Etec. Antes de ingressar na universidade ficou um ano trabalhando. Atualmente mora em um apartamento, dividindo com mais duas estudantes, onde tem seu quarto individual. Sua principal fonte de renda são seus pais, no entanto, a participante pretende voltar a trabalhar para auxiliar nas suas despesas.
- c) O participante C está matriculado no curso de Física, tem 20 anos de idade, cursou um ano de Física na UFSCar - Campus Araras (Universidade Federal de São Carlos), mas perdeu a bolsa que recebia da CAPES e ficou inviável continuar na UFSCar. Dessa forma, prestou o vestibular na Unesp-Bauru, pois reside atualmente com sua mãe, seu padrasto e os filhos do padrasto em Itapuí-SP, cidade próxima que possibilita ir e voltar todos os dias para Bauru. Sua principal fonte de renda é a pensão que recebe pela morte de seu pai.

- d) A participante D está matriculada no curso de Engenharia Civil (integral), tem 20 anos de idade e antes de ingressar na Unesp-Bauru cursou Turismo na USP de São Paulo. Fez o ensino médio na Etec, no bairro Ipiranga em São Paulo e atualmente mora em uma república, na qual divide quarto com mais uma estudante. Sua principal fonte de renda é proporcionada por seu pai.
- e) A participante E está matriculada no curso de Engenharia Civil (integral) e tem 20 anos de idade. Fez um ano de cursinho particular em São Paulo e cursou o ensino médio em conjunto com a Etec. Atualmente mora em uma república, onde divide quarto. Suas principais fontes de renda provêm de seu pai e do auxílio socioeconômico que recebe da Unesp.
- f) A participante F está matriculada no curso de Engenharia Mecânica e tem 18 anos de idade. Cursou o ensino médio na Etec Lucas Ribeiro e atualmente mora com duas veteranas em um quarto individual. Sua principal fonte de renda provém de seus pais.

6.2 Instrumentos de Pesquisa e Procedimentos

Conforme afirmamos, nosso principal referencial teórico metodológico é a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Porém, para nos aproximarmos de forma mais aprofundada de nossos objetivos, utilizamos como instrumentos metodológicos complementares a entrevista semiestruturada e a versão reduzida do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r), que foi adaptada para o Brasil (GRANADO *et al.*, 2005).

6.2.1 Entrevista semiestruturada

A entrevista é uma importante e significativa fonte de informação e aproximação com determinados temas e objetos. Assume importância metodológica em nossa pesquisa por possibilitar alcançar representações mentais dos entrevistados.

A entrevista semiestruturada proporciona certa espontaneidade no contexto, visto que o entrevistado pode abordar o assunto em questão de diversas formas e as perguntas feitas pelo pesquisador ou indagações que surgirem na situação possibilitam novos questionamentos que não haviam sido formulados antes. Para a realização das entrevistas seguimos, conforme exposto mais adiante, um pré-roteiro de tópicos pensados em consonância com os objetivos desta pesquisa.

A entrevista semiestruturada será realizada buscando um aprofundamento nas dimensões que serão expostas em relação ao QVA-r, bem como sobre outros aspectos que possam vir a ser destacados pelos estudantes. Por ser semiestruturada, conforme afirmamos, terá um roteiro previamente estabelecido no qual buscaremos garantir informações sobre: o porquê da escolha específica nessa universidade; qual o motivo da escolha de determinado curso; como os estudantes percebem o contexto que estão adentrando; quais as expectativas criadas acerca do ambiente universitário; as primeiras impressões; como foi o processo de adaptação ao novo ambiente; quais os fatores que os estudantes entendem que afetaram na sua adaptação; como eles se sentem no novo ambiente; como percebem as relações estabelecidas entre eles e os professores, entre eles e os colegas de turma e/ou curso; como esses estudantes entendem o seu papel na universidade; como eles compreendem a política de cotas para o ingresso e a permanência no curso; se eles percebem alguma mudança pessoal desde que ingressaram no curso; como eles percebem o seu desenvolvimento desde o ingresso na universidade; quais as expectativas para os anos seguintes de formação. Além desses aspectos, também exploraremos questões que venham a ser destacadas espontaneamente pelos participantes.

O roteiro utilizado como base para a entrevista pode ser visualizado no Apêndice A.

6.2.2 Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r)

Utilizaremos como instrumento auxiliar para nossa análise o questionário QVA-r versão brasileira (GRANADO *et al.*, 2005). Trata-se de um instrumento de autorrelato composto por 54 itens, subdivididos em 5 grandes áreas, que deve ser preenchido pelos estudantes sem o auxílio do pesquisador.

O Questionário em sua versão integral foi desenvolvido em Portugal, em 1998. Essa versão integral é composta por 170 itens, subdivididos em 17 dimensões²³. Entretanto, os autores encontraram determinadas dificuldades durante a aplicação da versão integral, em virtude do tempo utilizado para o preenchimento, algumas dificuldades para caracterizar os sujeitos (em razão do elevado número de itens e dimensões) e, ainda, por causa da recorrência

²³ (i) Adaptação à instituição; (ii) Envolvimento em atividades extracurriculares; (iii) Relacionamento com os colegas; (iv) Adaptação ao curso; (v) Relacionamento com os professores; (vi) Métodos de estudo; (vii) Bases de conhecimentos para o curso; (viii) Ansiedade na avaliação; (ix) Gestão do tempo; (x) Desenvolvimento de carreira; (xi) Autonomia; (xii) Percepção pessoal de competências cognitivas; (xiii) Autoconfiança; (xiv) Bem-estar psicológico; (xv) Bem-estar físico; (xvi) Gestão dos recursos econômicos; (xvii) Relacionamento com a família (SOARES; ALMEIDA; FERREIRA, 2006).

de abandono do questionário durante o preenchimento pelos sujeitos. Sendo assim, os autores optaram por construir e validar uma nova versão na forma reduzida, a qual passou a contar com 60 itens distribuídos em cinco dimensões que configuram as grandes áreas das vivências e adaptação dos estudantes universitários. Foram privilegiadas as dimensões que a literatura sugere como mais importantes (OLIVEIRA, 2015).

A versão reduzida do questionário viabiliza a resposta de cada item de acordo com o grau de satisfação do participante, em uma escala *likert* ascendente, que se inicia com “nada a ver comigo/totalmente em desacordo/nunca acontece”, até o grau máximo de satisfação do sujeito, como “tudo a ver comigo/totalmente de acordo/acontece sempre” (o QVA-r encontra-se no Anexo A).

Cabe salientar que houve a necessidade de adaptação e validação do QVA-r à realidade linguística e social brasileira. Assim, o questionário foi adaptado por pesquisadores brasileiros, portugueses e espanhóis, em conjunto com os pesquisadores que desenvolveram o questionário em Portugal, proporcionando nesse formato uma melhor aplicabilidade do questionário entre os estudantes brasileiros (GRANADO *et al.*, 2005). Nessa adaptação, houve a eliminação de seis itens do questionário e a alteração de três itens para dimensões distintas da versão portuguesa.

O objetivo do QVA-r é o de identificar pensamentos e sentimentos do estudante em relação à universidade, especialmente em relação à sua adaptação acadêmica. A versão brasileira contém 54 itens, distribuídos em cinco dimensões. O Quadro 1, a seguir, mostra as dimensões do questionário e a relação com os itens.

Quadro 1 - Dimensões QVA-r

Dimensões	Itens
A dimensão pessoal: Os itens são associados à percepção de si, do bem-estar por parte do estudante, tanto o bem-estar físico quanto psíquico, estabilidade afetiva e autoconfiança.	4, 6, 9, 11, 13, 16, 19, 22, 24, 26, 33, 39, 46, 49
A dimensão interpessoal: Refere-se às relações estabelecidas entre os estudantes, às relações mais íntimas, como as relações de amizade, cooperação, coletividade, assim como questões relacionadas ao envolvimento em atividades extracurriculares, como atividades culturais, recreativas e esportivas.	1, 17, 21, 23, 25, 28, 30, 32, 34, 36, 37, 53
A dimensão carreira: Engloba pontos a respeito das aprendizagens no curso, percepção sobre as competências e capacidades, bem como as perspectivas e expectativas sobre o futuro profissional.	2, 5, 7, 8, 14, 18, 20, 31, 45, 48, 50, 54.

<p>A dimensão ensino-aprendizagem: Abrange itens relacionados aos hábitos de trabalho, à gestão do tempo, métodos utilizados para o estudo, rotina do estudo e como utiliza os recursos da universidade.</p>	10, 27, 29, 35, 38, 41, 43, 47,51
<p>A dimensão institucional: Inclui pontos sobre o interesse na instituição, o desejo de nela prosseguir os estudos, e a percepção das estruturas e da qualidade do serviço institucional oferecido.</p>	3, 12, 15, 40, 42, 44, 52

Fonte: O Autor.

O QVA-r é caracterizado por ser um questionário de *despiste* de dificuldades (triagem), ou seja, algo como um rastreamento em busca de levantar possibilidades, traduzindo também a limitação quando se almeja uma avaliação mais sólida, em busca das reais experiências que podem facilitar ou dificultar a vida do estudante (SOARES; ALMEIDA; FERREIRA, 2006).

Como, em nossa pesquisa, o questionário será utilizado como um instrumento auxiliar em nossa busca pelos modelos organizadores que facilitam, ou não, a adaptação e a vivência dos estudantes consideramos importante mostrar como o instrumento foi utilizado em outras pesquisas realizadas aqui no Brasil.

A primeira pesquisa, para validação do questionário, realizada por Granado *et al.* (2005), teve como objetivo complementar analisar a associação das vivências acadêmicas com o rendimento acadêmico. Esse estudo foi composto por uma amostra de 626 estudantes ingressantes, sendo 483 (77,2%) de uma universidade privada e 143 (22,8%) de uma universidade pública, ambas do estado de São Paulo, com idade média de 22 anos ($dp = 5,2$) e maioria dos estudantes pertencentes ao gênero feminino (63,6%). Os resultados mostraram que os estudantes com índices de rendimento acadêmico menor do que $CR = 5,9$ apresentaram médias mais baixas de adaptação ao ensino, com exceção da dimensão interpessoal, que foi mais alta para esse grupo de estudantes em relação aos estudantes com coeficientes de rendimento acadêmico acima de 8,0. Os estudantes com coeficiente de rendimento acadêmico acima de 8,0 demonstraram mais facilidade para se adaptar à instituição em que estavam inseridos quando comparados aos estudantes com coeficientes mais baixos, especialmente nas dimensões carreira, pessoal, estudo e institucional. A análise identificou, também, diferenças significativas a favor das estudantes femininas em relação às dimensões carreira, interpessoal e estudo (GRANADO *et al.*, 2005).

Outro estudo que buscava por uma relação entre as vivências de estudantes ingressantes, estabelecendo comparações entre os cursos, gênero, faixa etária e pessoas que

exerciam atividades remuneradas ou não, foi realizado por Bariani (2005). No total, 232 estudantes do segundo semestre participaram dessa pesquisa, sendo 123 (53%) do curso de Ciências Biológicas, 75 (32%) do curso de Psicologia e 34 (15%) do curso de Engenharia Civil. A idade média da amostra foi de 20,25 anos, sendo 73 (31,5%) homens e 159 (68,5%) mulheres. Bariani (2005) verificou que os estudantes de Engenharia Civil demonstraram maior média de adaptação ao ensino superior, seguido pelos estudantes de Ciências Biológicas e por último de Psicologia. Em relação ao gênero, apenas na dimensão institucional houve diferença significativa, o que pode demonstrar que os homens têm mais facilidade para se integrar às instituições em que estão matriculados. Ao analisar os estudantes que exercem atividade remunerada ou não, o pesquisador verificou que os estudantes que não exerciam atividade remunerada tiveram uma média mais alta de adaptação do que os estudantes que exerciam.

Mercuri e Polydoro (2004) realizaram uma pesquisa que teve como objetivo avaliar as características das vivências acadêmicas de universitários, buscando também comparar e analisar algumas variáveis de caracterização. A amostra foi composta por 245 estudantes universitários das áreas de Humanas (34,3%), Exatas (27,3%), Biológicas (25,7%) e Artes (12,7%), sendo 65,4% com idade até 21 anos, e boa parte da amostra era representada por estudantes femininas (58,4%); e 46,7% da amostra exerciam atividade remunerada. Essa pesquisa utilizou o QVA-r adaptado para o Brasil e verificou que as médias de adaptação ao ensino superior eram satisfatórias, visto que a média mais baixa foi na dimensão pessoal, com uma média de $M=3,34$; $dp = 0,721$, seguida da dimensão estudo ($m = 3,42$; $dp = 0,695$), dimensão interpessoal ($m = 3,79$; $dp = 0,643$), dimensão carreira ($m = 3,96$; $dp = 0,721$) e dimensão institucional ($m = 4,20$; $dp = 0,612$).

Esses resultados indicam uma alta valorização da universidade frequentada pelos estudantes, como também dificuldades para o desenvolvimento de atividades de estudo e pessoal; houve diferença significativa entre as áreas dos cursos pesquisados; desse modo, a área de Artes obteve a menor média $M = 3,59$; $dp = 0,401$, seguida da área de Exatas, $M = 3,60$; $dp = 0,514$, depois pela área de Humanas, $M = 3,67$; $dp = 0,448$ e por último pela área de Biológicas $M = 3,90$; $dp = 0,407$. Houve também diferença significativa em favor da adaptação ao ensino superior pelas estudantes mulheres.

Na dissertação de mestrado, em que refletiu sobre a adaptação de estudantes ingressantes e de concluintes, Ana Lucia Righi Schleich (2006) destacou a influência que os fatores de ordem pessoal, social e psicossocial exercem sobre o processo de permanência do

estudante na universidade. A pesquisadora pontuou também que, em seu estudo, os estudantes com maiores suportes pessoal e social estavam entre os que apresentaram as maiores médias de adaptação acadêmica.

6.2.3 Procedimento

Para localizar e selecionar os participantes, buscamos um primeiro contato via rede social *facebook*, em grupos específicos do campus de Bauru. Apresentamos nossa pesquisa e procuramos por pessoas que se encaixassem no perfil procurado e que demonstrassem interesse em participar da pesquisa. Não conseguimos adesão por meio deste recurso, então passamos a contatar as faculdades do campus de Bauru. Por meio da Faculdade de Engenharia (FEB) e da Faculdade de Ciências (FC) (não recebemos resposta da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação - FAAC) obtivemos os nomes e o contato dos estudantes que se encaixavam dentro do perfil procurado. Em seguida, enviamos e-mail para todos os possíveis participantes, porém ninguém respondeu ao e-mail enviado. Dirigimo-nos, então, até o campus de Bauru com o intuito de contatar presencialmente esses alunos, nas salas de aula, restaurante universitário, cantinas, DA, entre outros espaços.

Entramos em contato com três, das cinco pessoas que se encaixavam no perfil procurado da FEB, onde todos os cursos pertencem ao grupo de alta concorrência social. Descobrimos que uma das cinco pessoas havia evadido do curso (Engenharia Elétrica); essa pessoa era a única do sexo masculino dentro desse grupo. Combinamos, então, com três dos estudantes, uma data para realizarmos as entrevistas e aplicação de questionário.

Buscamos igualmente contato com quatro, dos sete estudantes que correspondiam ao perfil procurado da FC, sendo todos de cursos de baixa concorrência social e obtivemos resposta positiva de apenas três. Assim, combinamos uma data para realizarmos as entrevistas e a aplicação do questionário.

A aplicação do questionário (QVA-r) e da entrevista foi feita individualmente, em horário, dia e local combinado entre pesquisador e participante, visando à proteção da privacidade dos participantes. Informamos que seria necessário, aproximadamente 2 horas e meia para a aplicação do questionário e da entrevista (30 minutos para a aplicação do questionário e 2 horas para a realização da entrevista). A realização das entrevistas foi feita posteriormente ao preenchimento do questionário.

As entrevistas realizadas foram gravadas e transcritas literalmente, para que pudéssemos analisar cuidadosamente as enunciações e como elas exteriorizam as

representações mentais, ou melhor, os modelos organizados para a compreensão da realidade dos sujeitos.

Com todos os participantes foi combinado que nos encontraríamos na biblioteca da Unesp de Bauru. Assim que nos encontrávamos escolhíamos um local para realizarmos as entrevistas. A biblioteca da Unesp de Bauru tem algumas salas que são fechadas, portanto, mais reservadas, entretanto a procura por essas salas é grande e não estavam disponíveis a todo o momento. Como o encontro ocorria na biblioteca, logo procurávamos identificar se essas salas estavam disponíveis. Assim, duas entrevistas foram realizadas nessas salas reservadas da biblioteca da Unesp de Bauru.

A primeira entrevista foi realizada nessa sala, mas logo na segunda entrevista, ao percebermos que a sala estava indisponível, a participante perguntou se a entrevista poderia ser no bosque em frente à biblioteca, alegando ser um espaço onde se sentia confortável. O espaço, de fato, pareceu confortável para a realização da entrevista, portanto realizamos a entrevista neste local.

O bosque, é um espaço grande, com muitas árvores e alguns bancos, talvez pelo tamanho do espaço ou pela data em que realizamos as entrevistas (5 entrevistas foram realizadas entre 21 e 25 de novembro, a última no dia 2 de dezembro) pareceu ter pouca movimentação. É um espaço arejado onde, aparentemente, pessoas utilizam para conversas mais reservadas ou para encontrar grupo de amigos. Assim, quatro entrevistas foram realizadas no bosque em frente à biblioteca e duas nas salas dentro da biblioteca.

6.3 Aspectos Éticos

Reunimo-nos com cada participante e apresentamos nossos objetivos e o compromisso ético de sigilo. Todos os participantes da pesquisa foram informados quanto a não identificação dos sujeitos e também em relação à fidedignidade das informações coletadas, bem como sobre a decisão de aceitarem participar ou não da pesquisa, sobre a forma de utilização dos dados provenientes da investigação e sobre as informações para o contato com os pesquisadores em qualquer momento da pesquisa, entre outros esclarecimentos. Confirmamos a participação mediante assinatura de duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; uma foi entregue ao participante da pesquisa e a outra foi arquivada pelos pesquisadores. Este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp de Assis, sob nº 3.521.019, cujo parecer foi aprovado sem restrições.

7 ANÁLISE DOS DADOS

A sola do pé conhece toda a sujeira da estrada.
(Provérbio africano)

A seguir, indicamos nosso procedimento de análise dos dados coletados na entrevista e no questionário de vivências acadêmicas – versão reduzida (QVA-r), utilizando os recursos oferecidos pela teoria dos modelos organizadores do pensamento. Optamos inicialmente por fazer uma análise detalhada dos dados fornecidos por cada um dos estudantes participantes, para depois realizar uma análise comparativa, tendo como referência o tipo de curso (alta ou baixa concorrência) que o estudante está inserido.

Acreditamos que a análise das entrevistas e do questionário com base na teoria dos modelos organizadores deve ser realizada de forma concomitante, ou seja, em conjunto. Dessa forma, tomamos por base as respostas do questionário e suas respectivas dimensões e os conteúdos das entrevistas para procurar desvelar como os participantes compreendem a relação entre suas vivências e a sua adaptação acadêmica.

7.1 Modelos organizadores do pensamento

Para extrair os modelos organizadores do pensamento, atuaremos sobre o conteúdo do questionário e das entrevistas destacando os *elementos*, os *significados* e as *implicações* (MORENO *et al.*, 2000). A seguir, abordaremos as relações entre estes três aspectos com destaques pontuais:

- *Abstração ou criação de elementos*: exposto aos fenômenos do mundo externo, o sujeito seleciona e/ou cria elementos que considera significativos e que deem coerência para a situação.

No momento que o sujeito cria um modelo organizador do pensamento, ele realiza uma seleção entre os dados que são visíveis/perceptíveis dentro de cada situação específica de realidade. Essa seleção se processa com base no conhecimento prévio que o sujeito tem sobre a situação vivenciada. Essa abstração é feita, portanto, na medida em que o sujeito entende que determinado elemento tem relevância para a situação em questão levando a abstração de elementos e a atribuição de significados a se tornarem processos estreitamente relacionados (MORENO, SASTRE, 2014).

Assim, ao relatar sobre uma determinada situação, os elementos que compõem a seleção desta situação revelam tanto sobre a própria situação como também sobre o autor do relato, e cada um dos elementos informa quais são os aspectos priorizados na construção da realidade do sujeito, portanto, o que o sujeito valoriza ou não em sua vida.

Desse modo, o processo de abstração é extremamente singular, pois nem todos os elementos presentes na realidade serão abstraídos, muitos até não serão considerados, pois não têm significado para o sujeito. Esse fenômeno tem uma importância especial para nossa escolha por essa teoria, visto que os modelos organizadores não são uma cópia exata da realidade, mas sim uma interpretação pessoal de cada sujeito. A importância da compreensão dessa questão se deve ao fato de que, durante a análise de um modelo organizador, tanto os elementos abstraídos como os elementos rechaçados devem ser considerados, pois a ausência de determinado elemento pode impactar consideravelmente a forma de compreender determinado fenômeno (ARANTES, 2012).

Outro ponto interessante sobre a abstração de elementos é que os modelos organizadores podem ser construídos também com elementos que não estão presentes na realidade e são, portanto, o resultado de invenções ou de hipóteses sobre a vida passada ou futura do sujeito (MORENO; SASTRE, 2014).

Existe, portanto, certo grau de liberdade na abstração dos elementos que constituem um modelo organizador; contudo, o modelo organizador é analisado dentro de um determinado contexto específico; logo, possui relação com a realidade objetiva. Além disso, o contexto influencia os possíveis significados.

- *A atribuição aos significados:* após abstrair elementos para explicar a “realidade”, o sujeito conecta os elementos e busca por meio deles compreender as situações e atribuir-lhes significados.

Há relações estreitas entre o processo de abstração de elementos e a atribuição de significados. Como podemos notar em Moreno e Sastre (2014, p. 75):

Um elemento ou dado só pode ser assim considerado se o sujeito lhe confere significado, do contrário, formaria parte dos elementos considerados “insignificantes”, ou seja, não levados em conta (o que não quer dizer que não sejam conhecidos). O significado é, assim, fundamental para a existência dos dados presentes no modelo e é o que faz com que se atribua uma interpretação ou outra a cada elemento. (MORENO; SASTRE, 2014, p. 75).

Contudo, essa estreita relação pode não acontecer de forma simultânea, de modo, que a significação de determinado elemento pode ocorrer momentos após a seleção de determinado elemento; é o que acontece quando realizamos abstrações de enorme complexidade, como, por exemplo, nas formulações de teorias científicas (ARANTES, 2012). Desse modo, a TMOP envolve uma singularidade ao processo de construção e organização do pensamento: que um elemento pode ter vários significados para um único sujeito, ou ainda não, o mesmo elemento pode ter significados distintos para distintos sujeitos dentro da mesma situação (MORENO, SASTRE, 2014).

Os significados atribuídos sempre estão situados nas crenças e convicções que conduzem o modo particular de selecionar os elementos. Essas crenças e convicções é que estabelecem uma relação entre o psiquismo do sujeito e a identidade, estando também intrinsecamente relacionadas às emoções vivenciadas pelo sujeito impulsionando determinado elemento a ter significado ou não para nós (MORENO, SASTRE, 2014).

Adiantando um pouco e exemplificando, quando entrevistamos o participante 1, ele conferiu bastante importância à “carreira profissional” (apresentaremos com mais detalhes no capítulo sobre a análise). Pudemos identificar por meio da análise dos significados atribuídos a esse elemento, que ele estabelece fortes relações com o que o sujeito determina para o seu futuro, moldando condutas e buscando uma adaptação ao ambiente universitário para possíveis experiências futuras, ou seja, as experiências, assim como os sentimentos ligados a determinados elementos formam parte dos significados atribuídos aos elementos que vão compor os modelos. Assim, como podemos verificar na pesquisa de doutorado realizada por Hanna Danza (2019), as atribuições de significados podem ser múltiplas para um mesmo elemento. No caso da pesquisa citada, a autora separou o elemento família com dois significados distintos – os significados afetivos e os cognitivos – sendo o primeiro ligado a emoções, como amor, felicidade, medo, tristeza e o segundo ligado a coisas mais práticas, como responsabilidade, renda, crescimento pessoal, entre outras. O modelo depende das “experiências e das crenças que produzirão os significados que cada sujeito atribui a esse elemento” (DANZA, 2019, p. 49).

Existe também a possibilidade de um mesmo elemento ser significado pelo mesmo sujeito, no mesmo momento, ou em outro momento com diferentes significados. Como, por exemplo, o elemento “trabalho”, que pode ser abstraído como a possibilidade de realização pessoal, ou como uma tarefa necessária para a subsistência do sujeito, como um elemento que impossibilite o descanso e maior envolvimento com os estudos. Diversas são as possibilidades

de significação para um elemento, dentro do contexto vivenciado por cada sujeito existem variadas implicações.

- *As implicações realizadas entre os elementos e os significados*: as relações estabelecidas entre os elementos abstraídos e os significados atribuídos influenciarão no raciocínio e na ação dos sujeitos diante das situações em questão; assim, as concepções e as ações dos sujeitos diante da realidade necessitam *a priori* de uma coerência interna, subjetiva, e não necessariamente partilhada com outras pessoas.

Se entendemos que as ideias e as ações de um sujeito se fundamentam com base na realidade subjetiva, ou seja, nas ideias que compõem a representação do mundo para o sujeito e não na realidade objetiva, aquilo que de fato ocorre, então, a organização dos elementos que compõem essa realidade, ou melhor, os modelos organizadores, devem ter necessariamente uma coerência interna. Dessa forma, o sujeito articulará os elementos selecionados e abstraídos e os seus diversos e possíveis significados, construindo, organizando, tecendo relações e implicações entre eles (DANZA, 2019).

Esse procedimento organizativo pode ocorrer imediatamente após a seleção e significação dos elementos, ou de forma retardada, quando, por exemplo, tardamos a encontrar respostas para nossos problemas ou não sabemos dizer quais projetos temos para nossas vidas (ARANTES, 2012).

Como a organização dos modelos se processa de modo subjetivo e individual, não necessariamente será compartilhada por outros sujeitos. E talvez, por isso, os sujeitos não necessariamente conseguem perceber que existe coerência em determinados modelos. Hanna Danza (2019), em sua tese, explica que podemos perceber isso, por exemplo, dos jovens que almejam realizar diversos sonhos ao mesmo tempo, elaborando planos complexos, mas que pouco convencem aqueles que o observam com distanciamento.

Outro ponto importante sobre a variedade de relações que podem ser estabelecidas é que elas estão intimamente associadas às capacidades mentais dos sujeitos e suas possibilidades de atualizá-las, além de suas concepções éticas, sociais, seus sentimentos e emoções. Assim, quanto mais hábeis em reconhecer e compreender suas crenças, pensamentos e sentimentos forem os sujeitos, mais ampla será a sua rede de relações estabelecidas entre os elementos e os significados.

Para Moreno e Sastre (2014), devemos ainda lembrar que as relações são produtos das inferências que o sujeito realiza e das ligações mentais que estabelece entre fatos ou objetos.

E que podemos estabelecer inúmeros tipos de relações – causais, emocionais, temporais, lógicas, de proximidade espacial, entre outras –, dependendo do ponto de vista em que situamos nosso pensamento. Por isso, necessariamente, não existe pensamento que esteja dissociado do contexto histórico, político e social de seu tempo.

Quando um elemento consegue estabelecer uma grande quantidade de relações com seus significados, maior será o grau de coerência interna, assim, é possível que as relações estabelecidas entre os elementos e os significados sejam mais coesas com o modelo organizador que foi estabelecido, e um modelo organizador coeso com a realidade interna e externa provavelmente será mais estável frente às mudanças que ocorrem naturalmente, dado a existência da relação sujeito-objeto. Segundo Danza (2019, p. 52), “quanto mais relações um elemento estabelece dentro de um modelo, maior a probabilidade de ele não ser rechaçado pelo sujeito como um dado irrelevante”.

Já as implicações estabelecidas pelos sujeitos dizem respeito à forma como atuam em consequência dos modelos organizadores que constroem. O que há de importante nesta noção é que são os modelos organizadores e não a realidade objetiva que desencadeiam as ações dos sujeitos.

Nesse sentido, depois de identificados e expostos os elementos e os significados dos modelos organizadores do pensamento que os participantes entendem como fundamentais para o seu desenvolvimento e sua adaptação acadêmica, bem como todas as complexidades envolvidas no processo de desenvolvimento do estudante na universidade, cruzaremos resultados dos modelos com os resultados obtidos por meio do questionário aplicado (QVA-r), investigando, assim, as possíveis e diversas implicações entre os dados que se manifestarão.

Ressaltamos a importância de cruzarmos os dados obtidos por meio do questionário com os modelos abstraídos, visto que, o questionário é um instrumento de rastreamento das dificuldades, o que por si traduz uma limitação do uso ao se fazer uma investigação mais consistente. Entretanto, uma análise conjunta poderá identificar aspectos mais significativos do questionário, que em conjunto com a Teoria dos Modelos (TMOP), podem auxiliar na compreensão do complexo desenvolvimento acadêmico estabelecido.

Dessa forma, após nossa análise inicial e do reconhecimento dos elementos que se conectam com determinada dimensão do questionário, direcionaremos nosso olhar para os modelos que foram abstraídos.

7.2 QVA-r

Antes de iniciarmos nossa análise, vale retomar alguns pontos sobre a versão reduzida do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r). Conforme já explorado por esse trabalho, é fundamental a adaptação do estudante à universidade para a decisão de prosseguir nos estudos ou não. Assim sendo, e como já anunciamos anteriormente, os participantes poderiam responder aos itens do questionário em uma escala de 1 a 5, de acordo com o seu grau de satisfação.

Isso posto, com base nos questionários, identificaremos as médias de cada uma das dimensões, lembrando que a menor e a maior adaptação às dimensões estão diretamente relacionadas aos valores atingidos. Pensando que o ideal seria sempre os índices próximos de 5, que corresponderia ao grau máximo de satisfação. Contudo, é importante ressaltar que algumas perguntas são invertidas, como, por exemplo, a questão 9: “sinto me triste ou abatido (a)”, assim, as respostas também representam pesos invertidos, como são a maioria dos itens da dimensão pessoal.

Buscaremos, ainda, relacionar, ou seja, buscar pela implicação entre os itens que foram abstraídos e selecionados por nós como elementos que organizam a estrutura psíquica dos sujeitos e os respectivos e diversos significados encontrados com base nas dimensões que caracterizam a adaptação e o desenvolvimento acadêmico. Dessa forma, são as dimensões propostas pelo QVA-r que guiarão nosso olhar em busca das relações e implicações feitas entre os elementos e seus significados para a adaptação e o desenvolvimento dos participantes na Unesp de Bauru.

7.3 Elementos abstraídos nas dimensões do QVA-r

Neste item, pretendemos analisar cada uma das dimensões do QVA-r e os resultados obtidos por cada um dos estudantes participantes em cada uma das dimensões, bem como a média dos participantes nessas dimensões.

Em busca de facilitar a compreensão, destacaremos de forma breve e pontual um elemento abstraído por cada um dos participantes e que selecionamos como significativos em cada uma das dimensões, lembrando que os elementos sempre são indissociados de significados e implicações. Por isso, posteriormente, para identificarmos os modelos organizadores do pensamento, elaboraremos quadros destacando os elementos, os significados e as implicações.

Vale ressaltar, também, que os elementos destacados podem ter significados diferentes para cada um dos participantes ou mesmo significados diferentes por se relacionarem com outras dimensões do QVA-r, ou seja, cada elemento nesse contexto e nesse momento da análise será personalizado e referente a cada um dos participantes, assim, haverá elementos que terão o mesmo nome, no entanto significados e implicações diferentes em cada um dos participantes. Salientamos, ainda, que outros elementos foram abstraídos e selecionados como significativos para a organização dos modelos, no entanto, almejamos nesse momento fazer uma síntese e por isso apenas um elemento de cada participante será apresentado em cada dimensão, visando à fluidez textual e inteligibilidade da forma como realizamos esse processo com cada uma das entrevistas.

7.3.1 Dimensão pessoal

Iniciaremos nossa análise pela dimensão pessoal buscando, com base na entrevista, entender quais os elementos que as participantes identificaram como importantes para a sua adaptação e o seu desenvolvimento.

A dimensão pessoal está diretamente vinculada ao bem-estar físico e psicológico por parte do estudante (A, B, C, D, E, F), assim, aborda aspectos como o equilíbrio emocional, as preocupações, a estabilidade afetiva, o otimismo, a tomada de decisões e a autoconfiança.

Quadro 2 - Dimensão pessoal – Participantes

Questionário de Vivências Acadêmicas	Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.	Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece	Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece, outras não.	Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.	Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre
4*- Costumo ter variações de humor.		F	ABD	CE	
6*- Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma.		AF	B	CDE	
9*- Sinto-me triste ou abatido(a).		AF	BCDE		
11*- Ultimamente me sinto desorientado(a) e confuso(a).	F	ABCD		E	

13*- Há situações em que sinto que estou perdendo o controle.		F	ABCD		E
16*- Nos últimos tempos me tornei mais pessimista.	AD	C	BF	E	
19*- Sinto cansaço e sonolência durante o dia.		F	B	ACDE	
22- Sinto-me saudável e com um bom ritmo de trabalho.		BE	ACD	F	
24*- Tenho momentos de angústia.		B	ACD	EF	
26*- Não consigo me concentrar numa tarefa durante muito tempo.	AF	C	BDE		
33*- Penso em muitas coisas que me deixam triste.		BDF	ACE		
39*- Sinto-me fisicamente debilitado(a).	DF	B	ACE		
46*- Sinto-me desiludido(a) com o meu curso.	ABCD	F	E		
49*- Tenho me sentido ansioso(a).			ACDF	E	B

Fonte: O Autor.

* Questão invertida, cujo valor foi invertido para o cálculo da média geral na dimensão.

Vale reiterarmos que, exceto a questão 22, todas as outras questões são invertidas, ou seja, o valor considerado para o cálculo da média é invertido.

Pelo teste de construção e validação do QVA-r, a média alcançada pelos participantes foi de $M= 3,36$ (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999). Em estudo realizado por Cunha e Carrilho (2005), os estudantes que apresentaram bons níveis de adaptação na dimensão pessoal obtiveram melhores rendimentos acadêmicos, com especial destaque aos estudantes com desempenhos mais expressivos diante de fatores relacionados ao bem-estar e à ansiedade.

Os resultados da média obtida pelo conjunto das médias dos estudantes participantes dessa pesquisa demonstram uma média de $M= 3,28$ na dimensão pessoal, essa média está um pouco abaixo da média alcançada pelo teste de construção e validação do QVA-r. Se observarmos os grupos separadamente, ou seja, a média dos estudantes participantes que estão matriculados em cursos de baixa concorrência social²⁴, temos uma média de $M=3,35$, ao passo que a média dos estudantes participantes dos cursos de alta concorrência social é de $M=3,20$. Demonstrando que os estudantes participantes matriculados em cursos de baixa concorrência social obtiveram uma melhor média na dimensão pessoal do QVA-r.

No entanto, se olharmos para cada um dos participantes, veremos que as médias são bastante variáveis, assim, as médias dos participantes foram:

²⁴ Os estudantes participantes A, B e C são os estudantes matriculados em cursos de baixa concorrência social. Ao passo que os estudantes participantes D, E e F são os matriculados em cursos de alta concorrência social.

Participante A, M= 3,57

Participante B, M= 3,21

Participante C, M= 3,28

Participante D, M= 3,42

Participante E, M= 2,28

Participante F, M= 3,92

Ademais, levando em consideração o QVA-r, e a partir das médias dos participantes, podemos pontuar que a participante E é a que está com maiores dificuldades na dimensão pessoal, e isso pode estar diretamente relacionado com o fato da participante E ser a única que pontuou não estar contente com o curso em que está matriculada. Em busca de um olhar mais refinado para esses números, destacaremos os elementos e os significados que foram abstraídos pelos participantes, e que se correlacionam com a dimensão pessoal.

Apresentaremos os elementos que abstraímos da participante A e os significados e as implicações que relacionamos com esses elementos. Para, em seguida, realizarmos o mesmo procedimento com a participante B e assim sucessivamente até a participante F.

O primeiro elemento, não foi relatado como algo relacionado diretamente às vivências acadêmicas, mas em nossa percepção está diretamente relacionado à dimensão pessoal e às possibilidades de desenvolvimento e de adaptação, é o elemento *afirmação da identidade*. Esse elemento foi expresso quando a participante A relatava sobre sua trajetória escolar e disse que, na escola, expressões do tipo “Ah, cabelo duro”. A participante relata que eram expressões que as crianças já estariam mais acostumadas por algo socialmente aceito, entretanto, na continuação de seu relato, percebemos o quanto essa expressão marcou de forma negativa o desenvolvimento da participante em sua autoimagem. Somente no ensino médio é que a participante A começou a aceitar a estrutura natural de seu cabelo.

Na escola... Eu acho que já teve assim, na parte da infância, “ah, cabelo duro”, que a gente tá mais acostumado a ouvir na infância e que era socialmente aceito, sabe? Está falando esse tipo de coisa, tanto que eu fiquei muitos anos sem assumir meu cabelo afro, por conta disso, então, quando eu era muito nova ainda não podia fazer progressiva ou outro tipo de alisamento, eu só andava de cabelo amarrado, tentava o mínimo possível deixar ele com volume, etc... e, eu passei muitos anos fazendo todo tipo de alisamento que você puder imaginar. No ensino médio que eu comecei a me aceitar, cortei o cabelo curtinho, e foi um processo de aceitação, eu não sabia como era meu cabelo, e fui construindo a minha identidade muito com essa aceitação, não só estética, mas do tipo “pô, eu não preciso me sentir menor que uma pessoa branca, ou menos bonito, ou menos aceitável que uma pessoa branca, só por conta de características da estrutura natural do meu cabelo, vou me aceitar da forma que eu sou”, então foi um processo muito legal, muito bacana... (Participante A)

O elemento abstraído pela participante B e que relacionamos com a dimensão pessoal, foi o elemento *trabalho*, que é para a participante B um importante elemento. Segundo a referida participante, desde sua infância ela se via trabalhando com Biologia ou como Veterinária, pois gostava de bichos. Então, foi um elemento significativo para que a participante escolhesse cursar Biologia.

*Eu cresci em fazenda e meu pai gosta muito de bicho, e eu acho que ele que me influenciou pra isso, eu cresci com ele e é o que eu gosto, desde criança, eu só gosto, **eu sempre me imaginava trabalhando com isso.*** (Participante B)

Foi também, segundo a participante B, um elemento que a levou a um dilema, sobre ingressar na universidade (Unesp-Bauru) ou não, pois ao escolher ingressar e iniciar os estudos na Unesp, teria que largar o trabalho, e assim, dependeria financeiramente de seus pais.

*[...] e meus pais tem condição de me bancar em outra cidade sabe, só que aí **eu tava trabalhando e eu fiquei meio que no dilema mesmo, ou fazer uma particular lá da minha cidade, da minha região, e continuava trabalhando ou eu vinha pra outra cidade e meus pais me sustentavam aqui, e esse foi meu dilema, e aí meu pai falou que “não, tudo bem” se era o que eu queria mesmo, porque eu queria muito Unesp entendeu? E que se era o que eu queria mesmo, que ele dava o maior apoio pra eu focar e pra me formar, então eu tive muito apoio dos meus pais...*** (Participante B)

E ainda hoje, o elemento trabalho, é um importante elemento para a Participante B, pois o trabalho é uma possibilidade da participante B conseguir ajudar seus pais nas suas despesas e também de lhe proporcionar independência financeira. Portanto, mesmo podendo prejudicá-la, pois tomaria parte de seu tempo, a participante B, demonstra um grande interesse em trabalhar.

*Sim, é tranquilo, mas eu quero trabalhar sabe, dos cursos que eu fiz eu sempre me banquei sozinha, tipo, serviços que eu arranjava, tipo eu trabalhei de baba pra pagar meu curso de inglês sabe, mesmo meu pai tendo a condição de pagar, eu não gosto. **É uma necessidade minha, eu quero trabalhar, e ter independência financeira sabe.** Ajudar eu não sei, na verdade, **talvez até prejudique**, porque vai estar pegando boa parte do meu tempo, **mas eu quero, eu quero trabalhar.*** (Participante B)

Em sequência, apresentaremos o elemento que se relaciona com a dimensão pessoal e que foi abstraído pelo participante C. O elemento *discriminação* foi o elemento que marcou o desenvolvimento e a adaptação do participante C, tanto na instituição de ensino atual, como nas experiências do passado. Logo no início da entrevista, o participante C nos relatou sobre o que ele percebia de diferenças entre a Universidade que havia frequentado em 2019 e a

Unesp-Bauru, a atual instituição de ensino a que está vinculado. E ficou evidente que o participante C percebia uma diferença entre os indivíduos que frequentavam as instituições e, então, quando perguntamos se o participante C sentia que pertencia ao seu curso atual, pudemos perceber como o padrão social branco implica diretamente as vivências do participante.

Agora tranquilamente, tranquilamente, quando eu estava na UFSCar, eu tinha problemas com isso, eu pensava “nossa eu preciso fazer alguma coisa excepcional”, preciso mostrar alguma coisa, e eu sou diferente, eu tinha umas brisas muito forte, dizendo pra mim que eu não era suficiente e que eu teria que fazer alguma coisa pra mostrar que eu era suficiente pra estar naquela instituição de ensino, aí eu preocupava com a minha aparência, com a minha roupa... pra não ser confundido com algum mendigo, sei lá, eu já fui várias vezes na cidade, em Araras pra fazer caminhada, tipo 6h da manhã, tênis, roupa de caminhada e fui parado pela polícia, porque eu era suspeito porque eu tava correndo, na pista onde as pessoas correm pra fazer exercício, aí eu me preocupava bastante com a minha aparência, me preocupava bastante com o meu desenvolvimento, o meu desempenho que não mudava muito dos meus colegas, eu era bem mediano tipo, com minhas notas, algumas disciplinas eu passava outras eu não passava, outras eu ia muito, muito bem, outras eu não ia tanto, uma coisa comum sabe. Mas chega uma hora que você pensa, “eu tô fazendo o mesmo que todo mundo”, todo mundo, então não tem porquê eu ficar me sentindo tão diferente, tipo, eu reconheço a minha posição, na sociedade, tipo, toda a história que eu passei, sabe? Há diferença sim na realidade de cada um, dá pra ser superado, mas as situações de superação são muito específicas, muito “se ele conseguiu você também consegue” e não necessariamente você também consegue, é muito, é... super valorização da exceção, você supervaloriza uma exceção então todo mundo pode superar porque isso é uma coisa linda, tipo, o sofrimento alheio que passa pra superar alguma coisa, nossa isso é sensacional, e eu acho isso ridículo, tipo, romantizar a desigualdade social e sei lá, eu fico estressado quando eu penso nisso. (Participante C)

Outro momento da entrevista que se vincula diretamente com o elemento discriminação, é quando perguntamos ao participante C se ele se lembrava do primeiro momento em que ele se percebe como uma pessoa preta.

Uma primeira vez? O processo de autoaceitação negra é muito complicado, é um processo bem complicado, porque, quando você se vê nessa situação, é quando você já aceitou sabe, tipo, demorou até minha adolescência mais ou menos pra eu dizer que eu sou negro sabe, pra mim mesmo, até lá eu ficava, ah, mas eu não sou tão escuro assim. Ah a minha pele não é tão desse nível sabe? Porque, querendo ou não, os meus pais são racistas sabe, eles trazem uma ideia racista com eles, apesar de tipo, meu avô ser quilombola, tipo, eu não sei, minha mãe fala umas coisas racistas bem pesadas, e eu tenho que ficar “mãe, não mãe, calma”, ela também traz coisas bem machistas, é, sabe? Eles vieram da fazenda é uma coisa enraizada neles, veio comigo também sabe, eu tive a oportunidade de mudar isso porque eu tive acesso à educação sabe, eu tive acesso à educação, eu tive acesso a livros, tive acesso a bibliotecas, tive acesso à internet, eu tive acesso a muitas possibilidades de mudar de pensamento, quando eu me percebi negro, foi um momento de tipo, muita epifania social, não foi num momento de crise social, porque pra mim isso já era muito comum, não era uma coisa a se notar, era tipo, uma coisa do meu dia a dia que iria acontecer também, “ah, sofri racismo kkk” piada, ah... a polícia me parou, me olhou feio, nossa, “eles só estão fazendo o trabalho

deles”, quando eu tive, o conhecimento de ciências sociais e comecei a ler a respeito eu me reconheci como negro, porque é uma coisa que eu sempre valorizei bastante, desde muito criança, eu não sei porque eu que valorizei isso, que a partir do conhecimento de alguma coisa, tanto que quando eu era criança eu não respeitava muito a religião, não respeitava, não gostava, eu sempre quis ser um cientista, eu sempre questionava bastante, eu só tinha que acenar e sorrir e fingir que estava tudo bem, que eu gostava, mas quando eu tive o conhecimento de ciências sociais eu me reconheci. (Participante C)

Assim, durante a entrevista com o participante C, recorremos a perguntas sobre a sua infância e como ele teria chegado ao estado de São Paulo com sua família, mais especificamente na cidade de Itapuí-SP e, assim, novamente podemos perceber pelo discurso abstraído pelo participante C o elemento *discriminação* como relevante durante todo o percurso do participante C. Para facilitar a compreensão, destacamos um trecho inteiro dessa parte da entrevista com o participante C.

Pesquisador: *Me conta um pouco então da sua jornada, como você foi parar em Itapuí?*

Participante C: *Cris da Cunha. Bahia. Guerra de Canudos! Eu nasci lá, sempre, cresci lá, meu pai morreu quando eu tinha 3 anos, sempre vivi com minha mãe, e o meu padrinho, meus tios, minhas tias, é... eu adorava a escola lá, adorava, acho que foi daí que partiu o meu interesse em ciências, não sei, a forma do ensino de lá era diferente do estado de São Paulo, e ela me induzia a uma certa curiosidade, que eu não senti isso aqui, na verdade quando eu vim pra cá eu senti mais desinteresse nas ciências do que mais interesse nelas, adorava estudar, adorava, era um ato de libertação pra mim, sempre frequentava a biblioteca, sempre, brincava, me divertia... **racismo era muito forte também**, na verdade, racismo no nordeste é bem forte, independente da maioria de lá é negra, **ele é um racismo de mão dupla, e quem tem a pele mais escura é quem sofre mais, então se você é um negro com uma pele mais embranquecida você ganha o direito de fazer racismo com uma pessoa de pele mais escura, é bizarro, bizarro.***

Pesquisador: *Por que você lembrou disso?*

Participante C: *De eu praticando racismo com uma pessoa de pele mais escura do que a minha, era comum fazer isso.*

Pesquisador: *Na escola?*

Participante C: *É de zuar na escola.*

Pesquisador: *Você lembra algum exemplo?*

Participante C: *Nossa, eu esqueço muito fácil das coisas... nossa, lembrar... alguma coisa... Ahh, xingamentos comuns, “o macaquinho”, “mas você também é preto”, “ah, mas você é mais”... “você é mais preto do que eu, e eu nem sou tão preto assim”, porque tinha pessoas que, ela não chega a ter chance de autonegar sua cor, porque é tão forte, tão forte o xingamento do preto que chega uma hora que ela só cala a boca, só fica quieto. Que não é o meu caso, teve uma vez que me chamaram de preto com alma de branco, por causa que eu tirava nota boa na escola, aí esse status de garoto que tira nota boa na escola, ficou sendo o meu escudo para o racismo, às vezes funcionava, às vezes não.*

Esses trechos abstraídos e relatados pelo participante C demonstram como a **discriminação** é um fenômeno complexo, por ter diversas leituras e também por ser

vivenciado de forma particular mesmo constituindo parte da estrutura social vigente da nossa sociedade e que portanto, merece a devida atenção quando refletimos sobre as vivências, a adaptação e o desenvolvimento dos estudantes de determinados grupos ou mesmo dos indivíduos nas instituições de ensino.

Verificaremos, a seguir, elementos abstraídos pela participante D e que relacionamos com a dimensão pessoal. O elemento *pai* para a participante D, segundo ela, ver seu pai orgulhoso é uma das principais razões para o seu desenvolvimento. Também é seu pai quem a motiva a continuar, pois ele fica feliz com ela estudando e isso a ajudou a se adaptar.

[...] Acho que foi um conjunto de não estar feliz lá e estar feliz aqui. Ver meu pai orgulhoso. Fazer tantas amizades aqui. Acho que foi isso mais ou menos. Então acho que o meu desenvolvimento eu tô bem adaptada no quesito pessoal. Para fazer amigos fáceis. Eu tenho bastante amigos aqui. O meu pai está feliz que eu tô aqui. Acho que isso ajudou para me adaptar. (Participante D)

O pai da participante D também se mostrou de fundamental importância para que ela prestasse o vestibular e, assim, ingressasse na universidade, pois a incentivou. Também foi um alívio ter passado na universidade, pois seu pai queria que ela fizesse alguma faculdade.

Ah, eu fiquei muito feliz, eu lembro que eu vim e aí minha mãe ficou tirando foto minha ali naquela placa, sabe, Faculdade de Engenharia, lá na frente, eu senti muito alívio também, de passar, meu pai sempre queria que eu fizesse faculdade, eu até tentei entrar antes, mas não foi o que eu queria, e aí eu senti muito alívio então de ter passado. Eu acho que minhas maiores expectativas sempre foram dar orgulho para o meu pai, sempre foi uma meta dele que fizesse faculdade, ele guardou o dinheiro a vida toda para poder me bancar aqui, E aí eu acho que sempre foi isso, e eu acho que com as minhas expectativas a Unesp está condizendo, tudo que eu precisei a Unesp me deu até agora, então acho que eu estou feliz aqui. (Participante D)

O elemento pai demonstra sua força, quando aparece em dois momentos importantes, ao ser questionada sobre como sentia o seu desenvolvimento e também sobre como se sentia em relação à sua adaptação. A participante D respondeu:

Acho que foi um conjunto de tudo, um conjunto de várias coisas... porque tipo ano passado eu estava bem mais triste não triste, mais insatisfeita, sabe? Era um curso que eu não sabia para onde iria me levar. E aí eu ficava: “Eu vou fazer com isso”. Ah, entrei porque eu entrei, entrei porque meu pai falou: “ah, entra numa faculdade” e eu falei: “ah, tá bom”. Acho que foi um conjunto de não estar feliz lá e estar feliz aqui. Ver meu pai orgulhoso. Ah eu acho que os amigos que eu fiz, tipo eles sempre me ajudaram. E o meu pai está orgulhoso de mim também foi o principal para eu me adaptar. Porque eu vi ele orgulhoso e pensava. Nossa, tem que continuar. Ele tá feliz que eu tô aqui. Mesmo estando longe, eu sei que ele tem saudade. Mas eu falava “eu vou continuar para deixar ele feliz”. Porque eu

*também tô feliz aqui. Comparada como eu tava na USP, que eu não gostava nada do curso, aqui eu estou bem mais feliz. **Esse foi o principal para me adaptar bem.*** (Participante D)

A seguir, apresentaremos os elementos da participante E que se relacionam com a dimensão pessoal.

O elemento *independência* foi abstraído como um importante elemento para que a participante E optasse por sair de casa e vivenciar as novas aventuras proporcionadas pela vida acadêmica e, conseqüentemente, longe de sua família. No relato a seguir podemos perceber como o elemento *independência* foi, para a participante E, um elemento importante para o momento de decisão entre sair da casa de seus pais ou ficar.

*Foi uma mistura do tipo, caramba vou sair de casa, aquele negócio do tipo eu não vou estar no Dia das Mães, não vou estar no Dia dos Pais, eu ainda consegui estar, mas do tipo não vou estar no aniversário, aniversário do meu irmão. Na verdade, do meu irmão eu consigo ver se ele faz aniversário em janeiro, mas não vou estar no dia do aniversário das pessoas que eu amo. **Eu preciso ir, chegou minha hora, preciso sair da minha casa, querendo ou não, para mim, que tipo meu pai e minha mãe são casados, então eu tenho uma vida meio que estruturadinha, é tudo meio que zelado eu sou muito zelada, até mimada. Então sair disso e atrás do que é meu sabe.** Foi meio que um susto, eu meio que já sabia porque eu era próxima da lista. Mas, então tipo era aquela mistura de e se não dá? E se parar? Eu sabia que era uma pública e eu colocar isso no meu currículo, afinal é difícil uma universidade pública. Então eu também chorei bastante de tristeza porque eu sabia que eu ia embora.* (Participante E)

Podemos perceber, também, quando perguntamos para a participante E sobre o que ela acreditava ter sido importante para que pudesse se adaptar à nova vida, e ela relata que sentia que, num primeiro momento, havia forçado para que gostasse e se adaptasse, pois queria ter as suas coisas.

*Acho que foi mais esse negócio de querer sair de casa, de querer ter as minhas coisas, e aí qualquer coisa que tivesse eu aceitaria iria gostar daquilo. Até se Bauru fosse pior, ou melhor também, mas eu iria gostar porque eu queria sair de casa. Sabe quando você quer uma coisa, acontece, então é melhor você abraçar aquilo para não ter nada. Eu sabia que ou eu escolhia Bauru, eu só tinha que passado em Bauru, sabia que ou eu fazia isso, ou eu voltava para o cursinho lá tudo de novo, e tipo eu sabia tudo que eu tinha passado, tudo que eu tinha chorado, para ir então e ficar na casa dos meus pais, ou eu abraçava ou eu voltava para estaca zero. **Acabei então acho que forçadamente gostando de Bauru, hoje eu gosto de verdade, mas acredito que no primeiro momento foi tipo obrigado. Você que lute, vamos dizer assim.*** (Participante E)

Apresentaremos, por último, os elementos abstraídos pela participante F, e que consideramos que se conecta com a dimensão pessoal.

O elemento *independência* também foi o elemento abstraído pela participante F, que julgamos como relevante para que ela buscasse se adaptar e se desenvolver na universidade e

na sua nova vida. No trecho que destacamos a seguir a palavra independência não aparece de forma direta, no entanto, responsabilidade, autonomia e autoconhecimento são palavras que estabelecem uma relação com uma vida mais independente e, portanto, com o elemento destacado por nós.

*Ai, acho que responsabilidade, também... porque... assim eu já era responsável, minha mãe nunca precisou ficar assim no meu pé falando o que eu tinha que fazer, **mas aqui depende muito mais de mim eu acho, então, ter autonomia , ter um autoconhecimento, do tipo assim, eu vou conseguir, eu vou poder, então também foi um descobrimento como mais adulta, como mais responsável, acho que é isso.** (Participante F)*

Dessa forma, durante a entrevista, quando perguntamos à participante F se ela sentia que tinha se desenvolvido de alguma forma nesse primeiro ano, ela responde que “*sim, com certeza*”, e lista algumas atividades que com a nova realidade e com a sua vida distante de sua família tornam-se atividades essenciais que ela precisa realizar para sobreviver, atividades essas que estão intimamente relacionadas com uma vida mais independente.

*É... pelas obrigações do dia a dia , tanto as obrigações da faculdade, como obrigações da minha casa, **acho que exige muito mais de mim, do que quando eu estava na casa dos meus pais, então, aqui ou eu faço ou ninguém vai fazer por mim, então ter mais responsabilidade, ter mais organização, ter mais administração do tempo, financeiramente também, então acho que exige muito mais de mim do que antes, antes eu não tinha essas preocupações.** (Participante F)*

7.3.2 Dimensão interpessoal

A dimensão interpessoal está relacionada com as relações de amizade, de cooperação, de coletividade que são estabelecidas no curso ou na universidade, e também as relações que são mais íntimas e significativas. Essa dimensão tem também conexão com o relacionamento ou envolvimento com atividades extracurriculares, como a participação em atividades culturais, recreativas e desportivas da universidade.

Quadro 3 - Dimensão interpessoal – Participantes

Questionário de Vivências Acadêmicas	Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.	Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece	Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece, outras não.	Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.	Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre
1- Faço amigos com facilidade na minha Universidade.			F	AB	DCE
17- Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal.				F	ABCDE
21- Acredito possuir bons amigos na universidade.				E	ABCDF
23- Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.				EF	ABCD
25- Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal.	ADEF	C			B
28- Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos.					ABCDEF
30- Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa.				BDEF	AC
32- Sou visto(a) como uma pessoa amigável e simpática.			C	BD	AEF
34- Procuo conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.			BC		ADEF
36- Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.			BC		ADEF
37- Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.				BCE	DAF
53*- Não consigo estabelecer uma boa proximidade com meus colegas.	ABCDEF				

Fonte: O Autor.

* Questão invertida, cujo valor foi invertido para o cálculo da média geral na dimensão.

Na dissertação de mestrado de Ana Lucia Righi Schleich (2006), a autora traz importantes contribuições ao relatar a respeito da influência e do impacto sobre o desenvolvimento e a integração na graduação, quando o estudante consegue participar de atividades extracurriculares e estabelecer relações interpessoais saudáveis. A autora afirma que, de maneira geral, esse estudante acaba apresentando “melhores percepções de adaptação à universidade do que aqueles que apenas se dedicavam ao estudo” (SCHLEICH, 2006, p. 33).

Nessa linha de pensamento, Cunha e Carrilho (2005) destacaram que é indispensável que o estudante consiga se desenvolver em aspectos pessoais e também se integrar com outros estudantes ou em atividades, para que as relações interpessoais possam se desenvolver e facilitar na adaptação do estudante à universidade, pois a universidade, com todo seu cenário, faz emergir possibilidades de “um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal dos jovens, promovendo a integração e o ajustamento acadêmico pessoal, social e afetivo do aluno” (CUNHA; CARRILHO, 2005, p. 217).

Os resultados da média obtida pelo conjunto das médias dos estudantes participantes dessa pesquisa, demonstram uma média de $M=4,35$ na dimensão interpessoal, essa média está acima da média alcançada pelo teste de construção e validação do QVA-r português que obteve uma média de $M=3,77$ (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999). E também, essa foi a maior média dos participantes entre as outras dimensões do teste, assim como, nessa dimensão não houve diferença entre as médias dos estudantes participantes matriculados em cursos de alta ou baixa concorrência social. Assim, a dimensão interpessoal, pode ser um significativo fator para que os participantes dessa pesquisa se sintam bem adaptados e se desenvolvendo na instituição.

No entanto, se atentarmos para cada um dos participantes, veremos que as médias, apesar de estarem próximas, são variáveis, assim, as médias dos participantes foram:

Participante A, $M=4,58$

Participante B, $M=4,33$

Participante C, $M=4,16$

Participante D, $M=4,45$

Participante E, $M=4,33$

Participante F, $M=4,25$

As respostas dos estudantes participantes são bem parecidas, em apenas uma questão, a participante B se diferencia bastante dos outros participantes, a questão apresentada pela pergunta “*Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal*”, sobre a qual, a participante B relatou que no período em que realizamos a entrevista ela estava com dificuldades de encontrar pessoas com quem tivesse mais intimidade. No entanto, essa questão não influenciou, de forma geral, para que a participante B também obtivesse um resultado acima da média na dimensão interpessoal.

Também em busca de um olhar aprofundado para os números evidenciados pelo QVA-r, mostraremos os elementos abstraídos pela participante A para, em seguida, realizarmos o mesmo com os demais participantes.

Ao questionarmos sobre algum fator que considera fundamental para sua adaptação, a participante A relata a importância dos *veteranos* para que se sentisse bem integrada ao campus, ao curso e como um facilitador para que fizesse novas amizades.

Acho que foi muito da recepção do pessoal, dos veteranos né, e com a facilidade que eu fiz amizades aqui, a gente sempre se ajuda bastante. Se eu estou com alguma dificuldade nas matérias sempre consigo apoio com os meus amigos que eu fiz aqui, se estou com alguma dúvida em relação ao campus os veteranos também sempre estão ali, à disposição. Se estou com alguma dúvida de alguma coisa burocrática, algum processo, quando eu preciso o pessoal da direção, da coordenação, também estão sempre bem dispostos a ajudar...
(Participante A)

O elemento abstraído pela participante B e que consideramos relevante e que está relacionado com a dimensão interpessoal, foi o elemento *amigos*. Desde o início da entrevista com a participante B, ela relatou que a sua escolha pela Unesp-Bauru teria sido por conta de um amigo que também está vinculado com a instituição.

Eu prestei, eu queria ou medicina veterinária em Botucatu ou eu prestava aqui em Bauru pra ciências biológicas e eu penso em fazer o bacharelado em Botucatu, mas aí eu fiz aqui que eu tenho um amigo muito grande que mora aqui, que ele faz jornalismo, e aí a gente pensava em morar junto, e aí eu pensei, “ah vou prestar em Bauru, que eu fico perto do (nome do amigo da participante B)”, e é por essa razão que eu tô fazendo aqui em Bauru, biologia.
(Participante B)

O elemento *amigo* demonstra sua força quando a participante B relata sobre a sua situação atual, em decorrência da mudança de casa, o que a fez perder o contato com as amigas de república e portanto, sente que no momento não teria algum amigo mais próximo com intimidade suficiente para desabafar e portanto dividir o dia a dia.

Participante B: *Então, eu estou lá tem pouco tempo, eu to lá... “quando que eu me mudei?” eu tô lá desde agosto, setembro, e aí a gente não tem tanta intimidade ainda, é boa relação, só que a gente ainda não tem tanta intimidade, de chegar e falar “nossa gente eu tô muito mal por conta disso ou disso” e aí eu sinto um pouco de falta, porque apesar de não ser um lugar bom pra mim, pra estudar a república, mas eu tinha muito isso, eu tinha muitas amigas que eu podia sentar e desabafar, sobre qualquer coisa sabe, aí eu sinto um pouco de falta disso, e aí por isso que eu coloquei lá em algumas partes que eu me sentia triste ou que não tinha tanta intimidade, tipo, eu tenho minhas amigas da faculdade e a gente conversa assim, mas não é algo íntimo, entendeu?*

Pesquisador: *Você ainda não tem algum que você...*

Participante B: *Isso, eu não tenho amigos que eu possa falar qualquer coisa, sabe. Mas tudo bem. Mas vai da minha pessoa também, porque eu sou meio reservada.*

O elemento abstraído pelo participante C, que destacamos como significativo e que se conecta com a dimensão interpessoal é o elemento *amigos*, esse elemento aparece de forma tímida e pontual durante a entrevista com o participante C, no entanto, nos parece que é um elemento fundamental para que o participante C possa se desenvolver e também se adaptar à universidade. O elemento aparece, no momento em que perguntamos sobre a relação do participante com os demais colegas.

É normal, de colega sabe, a gente é bastante amigo, a gente faz os trabalhos juntos, quando um chora por causa de uma disciplina, um vai lá e consola, é... a gente tenta de qualquer forma convencer o outro a não desistir e se for desistir o porquê, se é por causa do curso ou é por causa de sei lá, socioeconômica, sei lá, a gente tenta se ajudar. Eu tento ajudar meus colegas porque eu sei o quanto que é difícil. Sei lá, tipo, um colega meu estava com problemas socioeconômico aí eu falei, sei lá, tenta bolsa, eu te ajudo com documentação. Eu tava com problemas em cálculo, aí um dos meus amigos, “ah, eu sei essa parte, você quer ajuda”, aí eu “ah, quero”, enfim, só não dá muito certo em trabalhos em grupos, que a gente bate muito de frente em trabalhos em grupo, então, amigos a parte e trabalhos em grupo a parte também, é trabalhos em grupo e amigos é a parte. (Participante C)

A participante D relata que estava surpresa com a relação que ela conseguiu estabelecer com seus colegas de sala e que se tratava de uma relação muito positiva, pois eles conseguiam estar sempre se ajudando, desde as festas até os momentos de estudo, assim o elemento destacado também é o elemento *amigos*.

*Ah é muito boa, eu nunca achei que eu fosse chegar aqui e ter um grupo tão legal de amigos, que a gente é muito unido assim, **a gente se ajuda em tudo**, e sempre falam, os veteranos falam “Nossa não sei como vocês estão se aguentando”, Por que **a gente tá sempre junto, vai para festa junto, se diverte, estuda junto, então acho que tá muito bom...** É, o pessoal da minha sala, **nunca pensei que eu fosse ter amigos assim que eu pudesse contar então pouco tempo**, a gente se tornou muito amigos, tem uns específicos, Claro, porque a gente é muito na sala, mas os específicos assim **eu sei que eu posso contar**. (Participante D)*

Essa relação de amizade pareceu ser de fundamental importância para que ela conseguisse também se sentir bem, mesmo afastada de seu pai e de sua irmã e, assim, de essencial para a adaptação, pois, segundo a participante D, como as pessoas são majoritariamente de fora da cidade de Bauru, elas se ajudavam, um sentimento de confiança.

*Então acho que o meu desenvolvimento eu tô bem adaptada no quesito pessoal. **Para fazer amigos fáceis**. Eu tenho bastante amigos aqui. O meu pai está feliz que eu tô aqui. Acho que*

isso ajudou para me adaptar. Mas no quesito notas dá para melhorar. Acho que é isso. Acho que é isso que a Unesp proporciona, como quase ninguém é daqui de Bauru, todo mundo se ajuda. (Participante D)

As amigas da sua casa também aparecem como fundamentais para que a participante D se sinta bem, pois ela demonstrou ser importante ter pessoas com quem pudesse conversar e recorrer em momentos inesperados.

Ah eu acho que sim. Se eu tivesse em um apartamento ou se eu tivesse tido uma briga com alguém seria muito pior. Lá tem bastante gente, tem bastante gente para conversar também. Se eu precisar de qualquer uma ali eu vou e converso. Então acho que ter ficado em uma rep me ajudou bastante. Por que eu gosto bastante de conversar, e aí sempre tem gente para trocar ideia então aí eu gosto. Acho que ajudou. (Participante D)

Para a participante E, o elemento *república*, foi o elemento abstraído e destacado por nós como significativo e que se correlaciona com a dimensão interpessoal. Pois, segundo a participante E, suas amigas de república foram fundamentais nos momentos iniciais e auxiliaram-na em diversos momentos.

Sim, elas me ajudam muito. Desde tipo sei lá elas me ajudaram até fazer o cartão do ônibus, me ajudaram a ir no mercado, eu não sabia tipo, fritar um ovo e elas foram como mãe para mim, eu falo para elas que elas são até minhas mães, tipo me ajudando, não faz esse tipo de amizade é essa amizade não é boa, mostraram lugares, tipo vamos comer nesse lugar que é melhor, pega x ônibus e não esse porque esse vai chegar na Unesp muito mais rápido. Tipo essas coisinhas assim, sabe coisinhas pequenas, mas que tipos, fizeram quem eu sou hoje. (Participante E)

O elemento *república*, é também entendido pela participante E como um espaço importante para o seu desenvolvimento pessoal, pois morar num espaço com outras pessoas, permitiu que a participante tivesse que realizar tarefas que não realizava antes e também é um espaço que possibilita o diálogo, portanto o seu desenvolvimento.

Acho que sim, como eu fui a única por muito tempo, eu pegar, e eu fazer, tipo hoje eu vou pegar e lavar o banheiro, nunca, nunca. Cozinhar... hoje eu sei fazer, porque apesar de ter muita gente ainda é eu por eu sabe. Todo mundo é meu amigo, eu posso estar junto, posso chorar para as pessoas, mas eu sei que ninguém é da minha família para fazer por mim de graça, então ajudou muito meu amadurecimento, Deixei de ser a menina que sei lá, por qualquer coisa, a mãe faz isso aqui para mim, a mãe eu não estou bem, sei lá uma coisa você estar bem aqui, curtindo com todo mundo, outra coisa é você estar doente, e só quer sua mãe e você não tem. Então mudou muito, muito, muito, muito. Até a forma de ver as coisas, tipo, tudo tem que ser pensado, conversado, parar de achar que é só você que acha uma coisa, tudo muda. Morar em república é uma coisa que eu não troco por nada, hoje assim, eu iria para apartamento, óbvio. Mas, está tudo bem continuar em República, para mim está ótimo, se eu puder continuar assim até quase o fim da graduação, tá bem. (Participante E)

E, no entanto, acredita que morar em república também seja, em certa medida prejudicial para a sua formação, pois é um ambiente compartilhado, portanto, com uma grande movimentação de pessoas, o que impossibilita que a participante E possa realizar seus estudos da forma como gostaria, influenciando diretamente sua relação com sua casa, com a faculdade e conseqüentemente no seu desenvolvimento acadêmico como podemos observar nesses dois trechos destacados.

Eu ainda acho que o meu curso morar em república não combina tanto, porque acaba que a, como eu vou dizer... a galera que mora em apartamento pode se enfiar no quarto e ficar lá estudando por horas eu já não tenho isso, eu divido o quarto, tem um quarto pequeno. Aí, sei lá, acho que a cabeça de uma pessoa do quarto ano já não é a mesma cabeça de uma pessoa que acabou de chegar na faculdade, é diferente quando você reprova no final. (Participante E)

[...] acho que assim elas me ajudam mais no quesito emocional do que na graduação, elas fazem jornalismo educação física, elas têm outro estilo de vida, elas não têm a concepção de que cálculo é difícil. Sabe tipo, eu não estou entendendo cálculo. Para elas é tipo, a, estuda, lê, e vai dar bom. E eu sei que não vai. A pessoa que tá ali entende o que tá acontecendo, elas já não entendem tão bem, elas me apoiam, falam que vai ficar tudo bem, você é inteligente, se dedica, lálálá, mas é diferente para quem está ali no meio da engenharia. Lógico que tem outras pessoas de engenharia que moram em república, mas é diferente quando eu sou a única de Engenharia. (Participante E)

O elemento abstraído pela participante F e que consideramos um elemento relevante e que se vincula com a dimensão interpessoal, é o elemento *veteranas*, que é um elemento que se vincula com outros elementos abstraídos pela participante F, como República e amigas.

O elemento *veteranos* aparece logo no início da entrevista, quando a participante F relata sobre os primeiros momentos dela na Unesp-Bauru. E fica evidente que as suas veteranas foram um fundamental ponto de apoio para que ela pudesse se sentir confortável nos primeiros momentos da universidade.

Eu fiquei numa república com várias meninas, várias pessoas que são meus veteranos me adicionaram no Facebook, pediram meu número no WhatsApp e a gente começou a conversar, eu tava lá na minha cidade ainda, uma menina que a minha veterana, falou assim "a, eu moro em uma república, vem para cá a gente te adota, você fica aqui sem pagar as despesas" aí eu fui fiquei lá quase três mês, foi muito bom, foi super legal elas me acolheram super bem, no que eu precisava elas me ajudavam, tipo, me encontrar aqui porque eu não conhecia a cidade, nunca tinha vindo para cá, elas me ajudaram bastante. (Participante F)

E no período que realizamos a entrevista, as veteranas ainda eram um importante elemento com o qual a participante F podia contar e recorrer no seu dia a dia. Apesar de não morar mais na república citada no trecho acima, a participante F ainda mora com duas veteranas, que auxiliam a participante F.

Ah é super tranquilo, a gente se dá super bem, não tem nenhum problema, elas são minhas veteranas, então elas me dão algumas dicas de como fazer, do que fazer, super legal, é como morar com minhas irmãs. Super de boa. (Participante F)

7.3.3 Dimensão carreira

A dimensão carreira é considerada de extrema importância para o desenvolvimento do autoconhecimento e da adaptação do estudante nessa fase da vida. Direciona-se aos fatores mais relacionados com o curso, em termos da aprendizagem, das expectativas, das satisfações e competência, com os projetos almejados para o futuro, para aptidões e perspectivas dos sujeitos voltadas à carreira e à profissão.

Quadro 4 - Dimensão carreira – Participantes

Questionário de Vivências Acadêmicas	Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.	Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece	Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece, outras não.	Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.	Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre
2 - Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi.				ADE	BCF
5 - Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.				EF	ABCD
7 - Escolhi bem o curso que frequento.			E	B	ACDF
8 - Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi.			E	ABCF	D
14 - Sinto-me envolvido(a) com o meu curso.		E	C	BDF	A
18 - Minha trajetória universitária corresponde às minhas expectativas profissionais.			E	ACDF	B
20 - Acredito que o meu curso me possibilitará realização profissional.			E	B	ACDF
31 - Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.		C	E	DF	AB
45 - Tenho dificuldades em tomar decisões.		ACDE	F	B	
48 - Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.				CE	ABDF

50 - Estou no curso que sempre sonhei.				ACEF	BD
54 - Mesmo que pudesse, não mudaria de curso.	BD		E		ACF

Fonte: O Autor.

Em estudo realizado na Universidade do Minho, Portugal (BATISTA; ALMEIDA, 2002), os pesquisadores perceberam, entre outras coisas, que existe uma relação entre as estudantes do gênero feminino que frequentam curso de primeira opção e suas médias na dimensão carreira, verificando que há diferenças nas médias maiores em relação às estudantes que frequentam cursos que não eram de primeira opção. Assim, na dimensão Carreira, os estudantes que frequentavam cursos de primeira opção demonstraram perceberem-se positivamente em relação às competências exigidas para o curso, bem como melhores expectativas de carreira e de projetos vocacionais.

O resultado obtido pelo conjunto das médias dos estudantes participantes dessa pesquisa demonstra uma média de $M=4,05$ na dimensão carreira, mas verificamos diferenças entre as médias dos estudantes participantes matriculados em cursos de alta concorrência social, que obtiveram uma média de $M=3,88$, ao passo que a média dos estudantes participantes em curso de baixa concorrência social foi de $M=4,22$, sendo as duas médias também estão acima da média alcançada pelo teste de construção e validação do QVA-r português que obteve uma média $M= 3,35$ na dimensão carreira (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999).

Para uma análise mais focal em cada um dos participantes, podemos olhar para cada uma das médias dos participantes:

Participante A, $M= 4,41$

Participante B, $M= 4,25$

Participante C, $M= 4$

Participante D, $M= 4,08$

Participante E, $M= 3,25$

Participante F, $M= 4,33$

A seguir, apresentaremos os elementos abstraídos pela participante A e assim sucessivamente até a participante F.

A participante A, quando questionamos sobre a importância das *cotas* para ela, disse que em outros vestibulares que chegou a prestar percebeu como a estrutura das escolas

públicas não se equiparava às estruturas das escolas particulares e que o sistema de reserva de vagas oferecido pela Unesp foi significativo para que ela pudesse ingressar na universidade.

*Foi muito importante, pois nos outros vestibulares que eu prestei, eu percebi que tinham muitas pessoas vindo de escolas particulares, e a gente sabe que as escolas públicas não têm uma estrutura tão boa, eu não tenho, não tinha... **enfim, ainda não tenho condições, se não estivesse na Universidade de pagar um cursinho pré-vestibular**, infelizmente o ensino público é muito atrasado e também é convivência com algumas pessoas que não estão dispostas a tentar melhorar, ou também não conseguem, não tem estrutura para isso, enfim. É um descaso com a universidade, ops, com a escola pública. Então, para estar numa universidade muito boa, é um caminho muito mais longo do que quem já tem estrutura familiar, estrutura financeira, psicológica, enfim, social em geral, **é muito mais difícil você estar no mesmo lugar sendo que você é parte de algo tão mais longe, sabe? Então, é muito importante para tentar igualar a esse ponto de partida**, não para me favorecer em relação às pessoas que estudaram em escolas particulares, ou que tiveram ensino de qualidade em geral, mas para igualar esse ponto de partida, eu acho que é muito importante. (Participante A)*

Depois, a participante A, reitera que o sistema de reserva de vagas (*cotas*) foi significativa para abrir possibilidades de atuação futuras na carreira da Biologia, pois antes de ingressar esses caminhos não eram tão nítidos para ela, e que ingressar na universidade a motivava a querer continuar estudando, e vendo nos estudos possibilidades que talvez não conseguisse visualizar antes.

*Participante A - Eu acho que eu tenho me tornado mais dedicada aos estudos, **tenho estipulado também mais metas quanto à carreira**, na Biologia, Por que... quando a gente acaba não passando em algum tipo de vestibular, isso deixa a gente um pouco para baixo, acho que **ter conseguido entrar na universidade me deu um gás**, isso faz com que queira me esforçar para eu continuar aqui e tentar ter um bom desempenho para conseguir com que outras portas se abram para mim, então, tentar conseguir uma iniciação científica, tentar conseguir uma extensão, um mestrado, doutorado, e afins... **ter passado e estar aqui vendo como funciona e a abertura das pessoas que estão aqui, me dá uma motivação a mais para estar continuando no curso e pensar adiante com a carreira**, voltado para Biologia.*

Pesquisador - *você acha que antes de ter entrado, você não conseguiria ter...*

*Participante A - Eu tinha, mas de certa forma era mais limitado, **eu não sabia o que eu tinha que fazer** para tentar conseguir um mestrado, um doutorado, ou até mesmo **não sabia quais eram as áreas dentro da Biologia** que eu poderia estar seguindo, e quais seriam mais adequadas para o que eu pretendo fazer, **então eu sabia que queria fazer mestrado, doutorado**, eu queria me especializar em Biologia, **mas eu não sabia exatamente no quê, e depois que a gente tá aqui se abre um leque de possibilidades**, e a gente vai vendo que tem mais familiaridade né, às vezes alguma matéria, ou alguma área que eu cogitava, e já não cogito mais, áreas que eu nem sabia que poderia estar seguindo, e começam a surgir. Então acho que é bom **para ter uma visão mais ampla nas carreiras que eu posso estar construindo dentro da Biologia**, acho que é bem bacana essa possibilidade que se abre depois que você já está aqui dentro.*

O elemento abstraído pela participante B, na dimensão carreira, foi o elemento *autoconhecimento*. Esse elemento aparece de forma pontual durante a entrevista com a

participante B, no entanto entendemos que é um importante elemento para que a participante B sinta que está se desenvolvendo e também se adaptando à nova realidade.

Porque como eu estou me adaptando, como eu posso dizer... eu estou me conhecendo, tô conseguindo criar meus cronogramas pra estudo, tô sabendo como estudar, em que lugar ir, quem consultar quando eu vou estudar, ai dessa forma eu acabo aprendendo mais e me desenvolvendo mais, e conseqüentemente mais facilidade para situações futuras, sabe? agregando bastante coisa, eu sei me organizar entendeu? (Participante B)

O *autoconhecimento* parece que foi um importante elemento para que a participante B pudesse também melhorar seu desempenho, como podemos observar no relato da participante.

Sim, acho que sim, porque no primeiro semestre eu caí meio que de paraquedas e aí eu tava pegando o ritmo e aí não foi tão bom entendeu? Aí no segundo que eu falei “não, vamo lá, vamo mudar isso aí”. Aí fui pra outro lugar, criar cronograma de estudo, é... focar mais, isso e aquilo, e aí acabei mudando, meu desempenho mudou bastante também. (Participante B)

O elemento abstraído pelo participante C na dimensão carreira e que consideramos como um significativo elemento, foi o elemento *cotas*. Trata-se de um elemento considerado importante para que o participante C pudesse ingressar na universidade, como também, um elemento que propicia e possibilita a existência de novas perspectivas para ele. A fim de que possamos demonstrar um pouco da complexidade desse elemento para o participante C, destacamos alguns trechos de nossa entrevista.

Pesquisador: *E qual a relevância da reserva de vagas pra você?*

Participante C: *Qual a chance de um aluno do Senador Vicente Prado, da cidade de Itapuí, que era uma das piores do estado de São Paulo, concorrer com uma pessoa que estudou com uma pessoa que estudou na Anglo Bauru, fazendo simulado por três anos seguidos e treinando pro estilo de prova que tem aqui, pessoas de escolas públicas que trabalham e estudam, quais são as chances? não tem competição, não há competição, não tem... não tem nem como, você teria que ser uma exceção pra você passar, é... aí entra naquela história do pobre que fica muito rico, a exceção ficou muito rico, então todo mundo pode ficar muito rico, seria o aluno de escola pública entrar numa universidade pública, olha só a exceção.*

Pesquisador: *Exceção confirma a regra, né. E pensando nisso, qual você acha que é o seu papel aqui na universidade?*

Participante C: *O meu papel? Fazer ciência. Básico, estou aqui para fazer ciência para a sociedade. E sei lá, deixar claro pra todo mundo, o que eu passei pra estar aqui, não foi apenas um empurrão que o vestibular me deu, não foi sorte, sabe, eu entrei aqui pra fazer ciência, então eu vou mostrar pra sociedade que eu tô fazendo ciência.*

O elemento *cotas* é um elemento que evidencia a importância da política de reserva de vagas (*cotas*), para que determinados estudantes consigam e possam de fato cursar uma

universidade pública, e fazer ciência aparece como relacionado com as cotas, pois é uma via de mão dupla, onde um possibilita o outro e vice versa, se não fosse a política de reserva de vagas, o participante C evidencia possivelmente que não estaria na universidade pública, pois essa não seria uma opção.

Para a participante D, o elemento *cotas* também aparece tanto como fundamental para que ela possa ter ingressado na universidade pública, como também um elemento que a impulsiona a correr atrás do que ela considera defasagem de seu ensino público no ensino médio.

Pesquisador - *Qual a relevância da reserva de vagas para você?*

Participante D - *Ah, eu acho que é muito importante, se não tivesse a reserva eu com certeza não estaria aqui. Porque querendo ou não eu fiz Etec. E o meu estudo é meio defasado. Aqui eu corro... Tipo algumas matérias eu tenho mais dificuldade E outras não. Aí nessas que eu tenho eu tenho que ficar correndo. Mas é por conta que eu não sei trigonometria porque eu tinha que ter aprendido isso no ensino médio. Dessas coisas eu tenho que correr um pouco atrás. Mas acho que no geral tá tudo bem.*

O elemento *cotas* pode, então, ser considerado um elemento fundamental para que, a partir do ingresso inicial da participante D na universidade, ela possa, de alguma forma, ao se desenvolver trazer também um retorno para a universidade e, conseqüentemente, para a sociedade, de tudo aquilo que aprendeu durante os anos de graduação, mesmo ainda sem saber exatamente como.

Pesquisador - *Como você entende que é o seu papel aqui na universidade?*

Participante D - *Ah, eu acho que se eu aprender tudo, um dia eu vou conseguir devolver para Universidade. **Tudo que ela me deu.** Nem que seja por pesquisa, ou fazer um projeto, sei lá. **Acho que o meu papel aqui é aprender. E um dia devolver.** Não sei ao certo. Qual é o meu papel. Preciso pensar sobre isso.*

Para a participante E, o elemento abstraído que consideramos importante, é o elemento *frustração*. Como destacaremos esse elemento, consideramos importante salientar que no momento em que realizamos a entrevista com a participante E, ela, no trecho que destacaremos, se mostrou frustrada com o curso. Nossa pergunta inicial foi se a participante acreditava que ter realizado o curso de “edificações” na Etec teria sido um fator significativo para que ela escolhesse cursar engenharia civil.

Participante E: *Porque lá era muito prático, eu mexia com concreto, mexia com azulejo, lá eu tinha civil, hoje não, hoje eu faço cálculo, tipo eu ainda vou ter mais para frente, mas hoje não me sinto na área, parece que eu prestei matemática.*

Pesquisador: *Entendi... por enquanto não está ajudando?*

Participante E: *Não. Esse semestre então, nem se fala.*

Pesquisador: *Quais matérias você tem esse semestre?*

Participante E: *Muita coisa vinculada a estatística, biologia também, a parte eu não me vejo. parece até que eu prestei o curso errado, nada tem a ver com Engenharia civil. Só uma matéria que me estimula a estar aqui.*

Pesquisador: *Qual matéria?*

Participante E: *Desenho, eu gosto muito de desenho, na Etec era uma das minhas matérias preferidas, mas aqui o professor não me estimula, era pra eu vir aqui e...*

Ainda podemos perceber em outros momentos que a participante E não estava contente com o curso. Visto que, quando estávamos conversando sobre outras atividades que ela realizava na faculdade, destacou que o futebol de campo como a atividade que considerava fundamental para que ela conseguisse “fugir” daquele local, que acreditamos ser uma referência à Faculdade de Engenharia de Bauru (FEB), o local onde realizamos a entrevista.

Todas as meninas do fut. Campo são do futsal, eu sou só do fut. Campo, E aí tipo eu não sou boa. eu tô lá, mais pelo empoderamento feminino do que tipo pelo futebol. As meninas realmente jogam bola, eu só tô lá. Eu sou a única da engenheira a estar lá, eu estou me divertindo, é o único lugar que eu fujo disso tudo aqui, desse peso, dessa parte aqui que eu fico. (Participante E)

Para a participante F, o elemento abstraído que selecionamos como um elemento significativo foi o elemento *estudo*. Esse elemento, parece ser um elemento que motiva a participante F a buscar o conhecimento e o seu desenvolvimento. Quando perguntamos para a participante F sobre suas expectativas no futuro, e também como ela se via depois de formada, a participante destacou que estudar é um elemento significativo para que ela possa “passar” nas matérias dos próximos anos e também conquistar o que ela vier a desejar.

Pesquisador: *Quais as suas expectativas para os próximos anos?*

Participante F: *Eu vejo que eu vou ter **muito trabalho, muito trabalho** mesmo, tem... tipo conversando com algum veterano, tem algumas matérias que são muito difíceis, mas acho que só depende de mim, eu vejo sempre que depende de mim, **que se eu estudar e me esforçar muito eu vou conseguir passar**, fazendo os trabalhos e tudo, o que eu posso resumir é que vai ter muito trabalho pela frente, eu tô me esforçando pra isso e vou continuar me esforçando.*

Pesquisador: *E como você se vê depois de formada?*

Participante F: *Eu não sei, eu pretendo fazer mestrado, fazendo engenharia, eu penso em fazer muitas pós-graduações, especializações, porque assim, o curso de engenharia aqui em Bauru ele é abrangente, ele não é igual algumas faculdades que, por exemplo, foca em automobilística, ele é abrangente, então eu posso buscar vários outros caminhos, eu posso fazer outra faculdade, outra faculdade de engenharia também, **eu não acho que eu vou parar só na graduação, acho***

que eu pretendo continuar estudando bastante e seguindo algum caminho, não vou decidir agora, “ah, vou trabalhar com isso daqui 5 anos”, mas eu vou me esforçar para que eu possa conquistar o que eu desejar, mas não vou ter um sonho agora detalhado.

7.3.4 Dimensão ensino-aprendizagem

Essa dimensão envolve aspectos que exercem influências diretas no rendimento acadêmico e conseqüentemente na adaptação acadêmica, a maneira como o estudante se relaciona com a universidade em questões de organização do tempo, métodos utilizados para estudo, rotinas de estudo, como utiliza os recursos oferecidos pela universidade, como seleciona suas prioridades são fatores associados a essa dimensão.

Quadro 5 - Dimensão ensino-aprendizagem – Participantes

Questionário de Vivências Acadêmicas	Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.	Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece	Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece, outras não.	Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.	Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre
10 - Administro bem meu tempo.		DC	A	BEF	
27 - Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer.		BD	ACF		E
29 - Consigo manter o trabalho escolar sempre em dia.			CDE	ABF	
35 - Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo.		CD	A	B	EF
38 - Faço boas anotações das aulas.			BCED		AF
41 - Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas.		DE		ABCF	
43 - Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.		E	D	BF	AC
47 - Tenho capacidade para estudar.			E	D	ABCF
51 - Sou pontual na chegada às aulas.		D	BE	CF	A

Fonte: O Autor.

Na dissertação de mestrado de Oliveira (2015), o autor ressalta a importância de destacar o item 47 (“tenho capacidade para estudar”), pois a média do item na pesquisa realizada pelo autor, foi a mais alta entre os itens dessa dimensão, com $M=4,10$, uma média próxima da obtida pelas participantes A e F em toda a dimensão. Ainda, segundo Oliveira, talvez o item possa ser mal interpretado, visto que a expressão “capacidade” pode ser compreendida como ter ou não ter competências e\ou habilidades necessárias para execução de determinada tarefa, logo, é certo que os estudantes têm essas “capacidades”. Mas, o item, deve ser interpretado e respondido, como uma autoavaliação, se os esforços feitos pelo estudante estão em harmonia com os resultados obtidos.

A forma como se estrutura a dinâmica em sala de aula na universidade é diferente das outras etapas do ensino fundamental e médio. Assim, a rotina requerida, associada a como o estudante investe seu tempo nos estudos e naquilo que a instituição oferece de recursos pedagógicos ou atividades extracurriculares, como projetos de extensão, pode afetar a maneira como ele se relaciona com a instituição e podem ser elementos determinantes para o desenvolvimento acadêmico.

O resultado obtido pelo conjunto das médias dos estudantes participantes dessa pesquisa demonstra uma média de $M= 3,55$ na dimensão ensino-aprendizagem, e a média dos estudantes participantes em cursos de baixa concorrência social de $M=3,73$ e a média dos estudantes participantes em cursos de alta concorrência social de $M=3,36$, sendo essas médias também acima da média alcançada pelo teste de construção e validação do QVA-r português que obteve uma média $M= 3,26$ na dimensão carreira (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999).

Para uma análise mais focal em cada um dos participantes, podemos também atentar para a média de cada um dos estudantes participantes:

Participante A, $M= 4,11$

Participante B, $M= 3,66$

Participante C, $M= 3,44$

Participante D, $M= 2,55$

Participante E, $M= 3,33$

Participante F, $M= 4,22$

Assim, podemos perceber que somente a participante E ficou uma média abaixo da média do teste de construção e validação português. Como já pontuado, a participante E se

mostrou descontente com o curso por algumas razões, e isso pode ter efeito direto para que sua média nessa dimensão tenha sido a mais baixa também.

Em busca de um olhar mais minucioso sobre esses números, buscamos evidenciar quais foram os elementos abstraídos pelos participantes que julgamos se relacionar com a dimensão ensino-aprendizagem.

O *trabalho*, é considerado um elemento importante para a participante A, pois se conecta à possibilidade de prosseguir nos estudos, mas também foi compreendido por ela como um fator significativo para a obtenção de um bom desempenho ou não, visto que, apesar de garantir o seu sustento, é também um impeditivo para que ela possa se dedicar com mais afinco, descansar e, assim, obter melhores notas.

*[...] mas **quando eu estava trabalhando** no primeiro semestre **foi bem puxado**, eu entrava às 8 horas no serviço, e saía às 5:20, pegava a van 5:30, 5:35 e voltava depois da aula uma meia-noite, uma hora, e já tinha que estar no trabalho de novo às 7 horas, **então eu não tinha tanto tempo para estudar**, tanto que o CR (coeficiente de rendimento) do meu semestre estava relativamente baixo, não cheguei a fechar com nota vermelha, mas ele tava baixo... e acho que estou conseguindo recuperar agora no segundo por estar desempregada... (Participante A)*

Então, a participante A, quando perguntamos como ela percebia o seu desenvolvimento, não hesitou em dizer que, como não estava trabalhando, estava com mais tempo para se dedicar aos estudos e acredita que seu desempenho tenha melhorado em razão disso. Como podemos observar no excerto a seguir:

*Eu acho que agora tem sido melhor, tem sido melhor... no primeiro semestre **por conta do trabalho, por eu não ter tempo de estar me dedicando aos estudos o quanto que eu gostaria**, então eu estava um pouquinho desanimada, agora que eu tenho um tempo maior eu acredito que o meu desempenho esteja melhor, creio que caso eu consiga um emprego agora, eu consiga administrar melhor esse tempo, para estar mantendo meu desempenho e tentar melhorar também né, **mas eu acho que meu desempenho tenha melhorado depois que eu sai do trabalho, mas eu também tenho me dedicado mais, já que agora eu tenho tempo né, a gente redobra a dedicação.** (Participante A)*

Para a participante B, o elemento *república* foi um elemento que nos pareceu ter sido relevante para que ela tivesse certa dificuldade nos primeiros momentos, visto que a república onde ela morou de início não era um lugar considerado bom para que a participante B conseguisse organizar seus estudos, como podemos ver no trecho destacado.

[...] Não passei por nenhuma dificuldade muito grande pra estar aqui, aí eu fiquei entre morar em apartamento ou em república, porque eu tenho uma amiga que faz Unesp e ela falou que morar em república era maravilhoso, que você conhece muitas pessoas, e eu tinha

*um amigo que falou que podia me prejudicar, morar em república e tal, só que eu queria ter essa vivência de morar em república, de conhecer gente, aí eu **fui morar na república, só que não foi muito bom pra mim, porque acabou afetando muito meu desempenho** sabe, em relação a não ter um lugar pra estudar fixo, que eu não consigo muito bem estudar na biblioteca, eu gosto de estudar em lugar que eu tenha uma privacidade minha, tipo em casa, e eu não tinha essa momento lá. Aí depois de uns 6 meses eu decidi que eu ia sair e aí isso tá me ajudando bastante na minha forma de estudar, facilitou bastante.* (Participante B)

Assim, o elemento *república*, foi um elemento que influenciou os primeiros momentos da vida da participante B de uma forma não tão positiva. Assim, ela procurou outro lugar para morar e isso parece ter sido um fator importante.

*Eu moro com duas meninas de artes, em um apartamento, cada uma tem seu quarto individual, e aí tá sendo bem bom, antes eu dividia quarto, é outra privacidade, e era uma república tradicional sabe, com festas, e tal coisa, sempre ia muita gente em casa e isso acaba afetando, tira um pouco da nossa privacidade, que a gente realmente quer sabe, porque era meio que implícito que todas tinham que ir em festa sabe, é um lado universitário que eu não pretendo estar mais, e aí acabou me afetando muito, e aí eu **decidi sair sabe e aí agora morando lá, tá sendo bem melhor pra mim.*** (Participante B)

Para o participante C, o elemento destacado que foi abstraído por ele se conecta com a dimensão ensino-aprendizagem, é o elemento *socioeconômico*, pois esse elemento influencia a vida do participante C, desde o fato de não conseguir se locomover até a Unesp-Bauru, bem como influencia na gestão do tempo do participante, que precisa passar o dia inteiro na universidade, visto que não teria condições de ir e voltar e, conseqüentemente, permanecer o dia inteiro na universidade acaba deixando o participante C muito cansado, como podemos verificar nos trechos destacados a seguir, em que o participante relatava sobre a sua saída da UFSCar e a sua vinda para a Unesp.

*[...] eu desisti e resolvi prestar Unesp Bauru, que fica perto e, enfim, eu não gasto tanto, comparado com o que eu gastava morando sozinho, só **que tá ficando inviável também por conta do tempo que eu levo pra viajar, enfim e o tempo que eu fico em Bauru, e tá muito cansativo ficar o dia todo numa cidade que você não mora, aí eu tô pensando em mudar pra cá de alguma forma.*** (Participante C)

Como podemos notar, também o elemento *socioeconômico* teve impacto direto para que o participante C não conseguisse realizar duas provas e, conseqüentemente, ficasse em dependência com essas matérias (DP). Como podemos constatar, quando perguntamos ao participante C se ele teria alguma DP.

Tenho, tenho DP de cálculo, mas nossa, minha DP de cálculo foi triste porque eu não consegui fazer a P3, porque meu ônibus da minha cidade parou de vir e aí não tinha onde eu dormir aqui, então eu simplesmente não fiz, aí eu fiquei com nota baixa, GA também eu peguei DP porque eu não consegui vir para a faculdade, porque não tinha transporte e nem onde dormir. Algumas DPs não são exatamente minha culpa, são... enfim, acontecimentos e impossibilidades, outras são porque eu não consegui mesmo, não, só são essas duas que eu fiz aqui. (Participante C)

Assim, o fator socioeconômico aparece como um ponto evidente, quando perguntamos ao participante C sobre a sua fonte de renda, e isso aparece como um elemento de influência para que ele fique com “peso na consciência”, caso não consiga uma nota boa em determinada disciplina.

Participante C: É que, com a morte do meu pai, isso gerou uma pensão mensal pra mim, mas essa pensão entra na renda da casa e agora essa renda, que é minha, mas que agora é usada pra mim realmente e é estranho sabe, porque uma coisa que pagava as contas agora tem que pagar o ônibus pro Igor ir pra faculdade, “ah, o que pagava minha luz, agora tem que pagar pro Igor ir comer na faculdade”, aí causa esse estranhamento mesmo.

Pesquisador: E isso te incomoda?

Participante C: Bastante, bastante, eu me sinto na obrigação de, no objetivo de, agora eu não quero passar numa disciplina, porque eu tenho que concluir meu curso, não, eu tenho que passar numa disciplina porque meus pais estão pagando pra eu me manter aqui e o sacrifício deles não pode ser em vão. Aí eu fico com esse peso na consciência, se eu estou indo mal em uma disciplina, já entro em uma crise existencial, nossa, porque que eu tô fazendo isso? Eu não tô indo bem, por que que eu tô fazendo isso com eles, eu não posso desistir agora, nesse período da minha vida, o socioeconômico não tá dando, mas até agora eu consegui me manter.

Para a participante D, o elemento preguiça parece imobilizá-la em determinados momentos e, segundo ela, as suas DPs se devem também ao fato de ser *preguiçosa*, assim o seu desempenho poderia ser melhor se ela não sentisse preguiça de fazer determinadas tarefas.

Acho que podia ser melhor. Mas não é porque eu não sei, é porque eu sou preguiçosa. Eu já falei isso para o meu pai. Não é que eu não sei, mas tipo se eu vou mal na p1, aí já me desanima pra p2, mas quando eu tenho que recuperar matéria urgente, eu já consegui. Tipo essa professora que eu peguei antipatia. Eu já desisti, mas acho que é por conta de preguiça, porque eu sou preguiçosa. (Participante D)

Mesmo na disciplina em que a participante D disse ter dificuldades e não se relacionar bem com a professora, o que ela denomina de preguiça pode ser o elemento que a impede de superar sua dificuldade, tanto de relacionamento com a professora como de compreensão da matéria.

É, eu tenho de cálculo e também tenho de GA, mas de GA foi por pura preguiça. A de cálculo eu peguei antipatia com professora. E eu já tinha dificuldade. Aí eu larguei. Tipo nem vim fazer a última prova.

Cálculo eu não sabia coisas que eu tinha que saber, e que eram necessárias e pela antipatia da professora, eu odeio ela. E ela sabe que eu odeio ela. Ela nunca me tratou mal. Eu que já tratei ela mal. Mas é porque eu não gosto dela. (Participante D)

Assim, para justificar suas DPs, a participante D recorre ao elemento *preguiça* e, mesmo quando o elemento não aparece explicitamente, a falta de interesse, que pode ser compreendida como *preguiça* da participante D a impede de superar a relação estabelecida pela dinâmica professor-estudante na disciplina. Ainda de acordo com a participante D, em uma das matérias que teve dificuldade esse semestre, a professora tenta prejudicar o estudante, dificultando a aprendizagem.

Eu não gosto dela pelas coisas que ela fala em aula. E o que ela faz de um jeito para prejudicar o aluno. Ela foi a única que tipo... é que eu não tenho tanto contato com ela. Mas ela tem tipo a lousa e ela tá escrevendo aqui na lousa. E o slide e ela começa a escrever aqui. E aí teve um dia que ela falou “Aí eu faço isso de propósito, para prejudicar vocês mesmo”. E aí eu fiquei “Meu Deus, odeio essa mulher.” E aí foi por isso, uma antipatia total dela. (Participante D)

Mas outros momentos de dificuldade por parte da participante D são compreendidos como momentos de *preguiça*. Ela destaca que, acabando com a *preguiça*, suas notas poderiam vir a melhorar. Quando questionamos sobre o seu desempenho, ela disse:

Acho que poderia ser melhor. Mas é como eu disse porque eu tenho preguiça. Mas acho que tá bom, sabe, tá ali entre, tipo essa de DP de GA peguei com preguiça, mas acho que eu poderia estar no mesmo nível que eles. Talvez não no mesmo nível, mas coladinha. Tem um pessoal da minha sala que tem naturalmente uma facilidade. E tem um pessoal que tem que estudar muito. Eu sempre tive preguiça de estudar então, acho que é um hábito que eu tinha que mudar. Acho que eu poderia estar bem melhor em relação a eles. (Participante D)

Apesar da *preguiça*, a participante D parece compreender que suas dificuldades estão relacionadas com a sua eventual *preguiça*, pois quando questionamos sobre suas expectativas para o futuro, ela disse:

Aqui vai ser bem difícil, porque os próximos anos de Civil são bem difíceis. Acho que vou ter que me esforçar muito mais. Vai acabar meu tempo de preguiça, hahaha. Mas no final acho que vai ser recompensador. Me formar e procurar um emprego na área que eu gosto. O tipo sei lá fazer no mestrado. Vai ser recompensador. Se eu chegar a fazer isso mesmo. E é o que eu gosto. (Participante D)

Com o eventual aumento da dificuldade do curso, a participante D terá que acabar com o seu tempo de *preguiça* e se esforçar para conseguir acompanhar o ritmo e se formar.

Para a participante E, o elemento destacado foi novamente *frustração*, esse elemento aparece de duas maneiras contraditórias e, por isso, acreditamos que é um elemento interessante para a participante E, visto que, num primeiro momento, como já destacado nas outras dimensões, a participante E não parece muito contente com o curso e as disciplinas que está cursando. No entanto, o elemento *frustração* aparece como um elemento que direciona a participante E para que ela continue a estudar e se mantenha na graduação. Como podemos perceber quando perguntamos sobre as expectativas para os próximos anos de graduação da estudante.

Participante E: *Bom, a primeira que eu terminei em quatro anos, **que eu não perca a vontade de estar aqui, que eu continue e não desista sabe.** Apesar de que existam n fatores para eu não seguir em frente de “Oh, linda, pega suas coisas e pode ir embora, é melhor ficar lá”. Mas eu tenho a consciência de que aqui é o meu lugar e, que aqui eu posso ficar independente da graduação dizer que não, eu faço Cálculo 1 e 2 juntos, provavelmente vou fazer o 2 de novo mas mesmo que tiver que fazer outra vez, eu vou aprender, até eu estar no mesmo ritmo que os outros.*

Pesquisador: *Você sente que pertence a esse espaço?*

Participante E: *Sim, não me sinto, vamos dizer assim diferente... ou excluída, acho que pode ter a ver com o meu jeito, se deixar eu falo até com as plantas, **mas com relação a ser o melhor da turma eu não sinto que eu pertença aqui, em nada, parece até que eu caí de balanço, ganhei um sorteio e era uma vaga na faculdade, às vezes eu até esqueço de todo o esforço que eu tive para chegar até aqui,** de todos os acertos que eu tive. Por que, para ter passado, alguma coisa eu fiz certo.*

Para a participante F, o elemento abstraído e que selecionamos como importante foi o elemento *desempenho*, que leva a participante F a sentir que tem que se cobrar, pois caso não consiga passar nas disciplinas, ficaria “frustada” o que implicaria diretamente as suas relações, e possivelmente a sua adaptação.

*Eu sou uma pessoa que tipo assim, **cobro muito de mim mesma, e acho que eu se eu não tivesse passado em todas as matérias eu ficaria bastante frustrada pelo o tanto que eu me esforcei, ficado mal comigo mesmo,** e ai seria difícil eu me socializar com outras pessoas, por questões pessoais mesmo, porque eu sei que eu sou assim, tipo, eu ficaria mais fechada e mais cabisbaixa, **então eu ter me esforçado e ter tido um bom desempenho fez a diferença pra eu ter me adaptado aqui,** pra falar “não, é isso mesmo que eu quero fazer “ acho que eu ficaria frustrada se eu não tivesse ido bem. (Participante F)*

7.3.5 Dimensão institucional

A dimensão institucional está diretamente ligada à influência e à satisfação do estudante com relação à instituição com a qual mantém o vínculo e se o estudante tem o desejo de nela

continuar. Portanto, contempla aspectos que são associados ao envolvimento em atividades extracurriculares, sobre o reconhecimento e apreciação dos serviços e da infraestrutura disponibilizada pela instituição. Dessa forma, os autores do questionário, afirmam que essa dimensão pode apresentar índices menores de adaptação por parte do estudante quando a pesquisa envolver estudantes do 1º ano, pois eles podem não estar bem informados sobre tudo o que a instituição oferece (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999).

Quadro 6 - Dimensão institucional – Participantes

Questionário de Vivências Acadêmicas	Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.	Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece	Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece, outras não.	Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.	Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.
3 - Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade.		C	B	AEF	D
12 - Gosto da Universidade em que estudo.					ABCDEF
15 - Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento.					ABCDEF
40* - A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.	ABDF	C	E		
42 - A biblioteca da minha Universidade está bem equipada.		D		BEF	AC
44 - Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade.		D	B	ACEF	
52 - A minha Universidade tem boa infraestrutura.			D	BCEF	A

Fonte: O Autor.

* Questão invertida, cujo valor foi invertido para o cálculo da média geral na dimensão.

Contrariando a previsão dos autores, de que os alunos do primeiro ano não estariam tão bem adaptados à dimensão institucional, porque não teriam conhecimento de tudo o que a instituição proporciona, e sendo essa a dimensão com a maior média nos estudos de construção e validação do questionário reduzido, versão de Portugal, com uma média de $M=3,93$ (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999), assim, o resultado obtido pelo conjunto das médias dos estudantes participantes dessa pesquisa demonstra uma média de $M= 4,22$ na

dimensão institucional, sendo, portanto, essa média também acima da média alcançada pelo teste de construção e validação do teste português, e a média dos estudantes participantes matriculados em cursos de baixa concorrência social de $M=4,31$ e dos estudantes participantes em cursos de alta concorrência social de $M=4,13$.

Para uma análise mais focal em cada um dos participantes, podemos também direcionar o olhar para a média de cada um dos estudantes participantes:

Participante A, $M= 4,71$

Participante B, $M= 4,10$

Participante C, $M= 4,14$

Participante D, $M= 3,85$

Participante E, $M= 4,14$

Participante F, $M= 4,42$

Sendo a média da participante D a única abaixo da encontrada nas pesquisas de construção e validação do questionário e também dos demais participantes. Talvez essa diferença possa estar diretamente relacionada ao fato da participante D ter frequentado outra instituição de ensino superior pública e assim conhecer a infraestrutura, diferente da que a participante D encontrou na Unesp-Bauru.

Para finalizar nossa primeira etapa de análise dos dados, e em busca de um olhar aprofundado para os números evidenciados pelo QVA-r na dimensão institucional, mostraremos os elementos abstraídos pelos estudantes participantes.

Para a participante A, destacamos o elemento *instituição*, pois a instituição de ensino foi um fator significativo para sua escolha de estudar na Unesp-Bauru, além disso, trata-se de uma universidade pública que teria o curso desejado e, apesar de não estar localizado na mesma cidade em que reside, é próximo o suficiente para possibilitar que ela se locomova até lá todos os dias.

*Olha, muito por conta de distância, porque assim, em Jaú não tem universidade pública, só tem a universidade da cidade. Chegou agora a faculdade de Medicina, mas não teria disponível meu curso. Em Jaú tem disponível Biomedicina, só que é uma faculdade particular e eu queria uma faculdade pública e a Unesp como já era uma das opções do meu curso e era uma cidade vizinha eu optei por Bauru, mas gostaria muito de ter prestado também Botucatu, **por conta de infraestrutura**, tem centros de pesquisa... Mas eu optei mais pela distância, por ser mais perto que Botucatu e também cheguei a vir aqui no campus, vi, achei legal. Não cheguei a assistir nenhuma aula, **mas pela estrutura do campus, eu lembro que gostei.** (Participante A)*

A *instituição* é um fator significativo também para que a participante A, mesmo que não possa usufruir das atividades oferecidas pela universidade, não deixa de perceber isso como algo importante para que os estudantes se sintam bem e tenham uma melhor qualidade de vida.

[...] a estrutura que a universidade disponibiliza, a biblioteca, de ter outros espaços, como por exemplo de manhã tem academia, tem yoga, tem aula de violão. Eu não faço uso disso por estar em outra cidade, e essas atividades serem diurnas, mas muito bacana ter isso, acho que a universidade se preocupa com desempenho acadêmico dos alunos, mas também com bem-estar, social e psicológico. Tem apoio psicológico²⁵ aqui também, uma das minhas amigas faz, então acho que tem uma base bem legal, não só acadêmica, mas também social. (Participante A)

A participante A, pontua que a Unesp é uma das universidades de seu interesse, desde o ensino médio, e que quando conseguiu passar no vestibular, se sentiu realizada e, assim, até o momento da entrevista, estava se sentindo bem adaptada e gostando do campus, do curso e da universidade, disse que pretendia continuar e terminar a graduação ali.

Pesquisador: *E como foi quando você passou?*

Participante - *Foi... eu me senti realizada, porque era uma das opções que eu tinha de universidade desde o ensino médio, então eu gostei bastante.*

O elemento *instituição* também aparece, quando, a participante A relata sobre as instituições de ensino frequentadas antes da faculdade, pontuando que sempre se preocupou com as instituições de ensino onde estudava e que mesmo sendo em lugares mais distantes, ela optava por estar nas escolas que considerava melhor entre as possibilidades dela e de sua família.

Em geral foram sempre boas escolas. Eu sempre optei, não só... meus pais não ligavam tanto para esse lado, mas eu sempre conversei com eles para estar me matriculando em escolas melhores. Entre a rede pública disponível no momento. Existiam escolas que eram mais próximas e eu poderia estar frequentando em distâncias de tipo 10 minutos. Mas eu sempre optei por estar em escolas um pouco melhores entre a rede pública mesmo sendo mais distante. Ahh... eu passei a vida inteira estudando em escola pública, as escolas pelas quais eu passei fiz bons laços até... Eu era bem tímida no fundamental, isso foi mudando com o tempo. Na parte do ensino médio prestei o vestibular da Etec. E aí passei e fui fazer a Etec de Barueri. Onde eu tinha que atravessar duas cidades. Eu morava em Osasco e atravessava duas cidades todos os dias para ir à escola, era integral... (Participante A)

²⁵ Não são todos os campi da Unesp que oferecem esse tipo de apoio. A Unesp de Bauru assim como a Unesp de Assis dispõem de um Centro de Psicologia Aplicada (CPA) porque têm o curso de Psicologia em seu campus.

A participante B abstraiu e nós selecionamos o elemento *instituição* como um elemento significativo para que a participante almejasse ingressar na Unesp-Bauru, visto que é uma universidade pública e que poderia oferecer diversas experiências para a participante. Logo nos primeiros momentos da entrevista, a participante ressaltou o desejo por estar na Unesp, e também a importância, por ser a primeira pessoa de sua família que ingressaria em uma universidade pública. Em trecho já destacado, a participante B resalta de forma pontual, seu desejo por ingressar na Unesp e a importância dessa conquista para ela e para sua família.

*É que meu pai, é uma pessoa muito conservadora, e eu fiquei com medo dele não aceitar assim de eu ir pra outra cidade, e aí depois que eu passei eu descobri que meu pai super apoiava, que ele ficou super orgulhoso e que nossa, pensa **“eu sou a primeira da minha família a entrar em uma universidade pública”** então meu pai ficou muito orgulhoso, e meus pais têm condição de me bancar em outra cidade sabe, só que aí eu tava trabalhando e eu fiquei meio que no dilema mesmo, ou fazer uma particular lá da minha cidade, da minha região, e continuava trabalhando ou eu vinha pra outra cidade e meus pais me sustentavam aqui, e esse foi meu dilema, e aí meu pai falou que “não, tudo bem” se era o que eu queria mesmo, **porque eu queria muito Unesp entendeu?** E que se era o que eu queria mesmo, que ele dava o maior apoio pra eu focar e pra me formar, então eu tive muito apoio dos meus pais. (Participante B)*

Para o participante C, o elemento que foi abstraído e selecionado por nós foi o elemento *preconceito*. Esse elemento aparece de forma pontual, mas evidencia, como já pontuamos nos capítulos anteriores e voltaremos a pontuar sobre para refletir, e discutir de forma ativa sobre o racismo estrutural, visto que o participante C evidencia que não frequenta determinados espaços da universidade por ter “medo” de sofrer algum tipo de discriminação, que, como também já evidenciamos neste estudo, não é algo distante da realidade histórica institucional brasileira. Destacamos, portanto, o momento da entrevista quando perguntamos se o participante já teria se sentido discriminado de alguma forma na Unesp-Bauru.

Participante C: *(Silêncio)... Na Unesp Bauru não, na Unesp não. Outros colegas falam que sim, mas são veteranos meus, mas agora tipo, eu aqui, na Unesp não, ou também nunca prestei atenção.*

Pesquisador: *E pelos seus colegas ou pela universidade, você já sentiu que não pertencia a esse espaço?*

Participante C: *Dos meus colegas não, é... tem lugares que eu não me misturo **por achar que eu não pertencço lá**, locais que tem muita gente da FEB, eu não gosto de lá, eu não sei, **tenho medo de sofrer preconceito no espaço da FEB**, mas eu não sei, se eu vou sofrer eu não, eu nunca fui. Da FAAC eu já iria mais com um pé atrás sabe, é um monte de burguês que pseudo entende a situação, sabe, aí eu vejo umas situações que eu dou risada e sigo em frente. Ah, mas dentro do meu círculo assim, fechado, não. Não tenho nenhum sentimento de não pertencer, mas tenho o sentimento de não pertencer ao ciclo da FEB. Não sei, acho que é todo o contexto dos estereótipos das faculdades, eu convivo mais com FAAC do que com FEB, eu*

nunca convivi com ninguém da FEB, e nunca fiz questão, aquele monte de gente branca e rica, eu não tenho experiências muito boas com pessoas assim, eu não costumo me misturar.

Para a participante D, o elemento *curso* foi significativo para que escolhesse entre a Unesp e a USP, pois se ela não tivesse passado no curso de Engenharia Civil, ela teria optado pela USP, por já conhecer a instituição e acreditar que essa poderia oferecer mais subsídios para a sua formação.

Pesquisador - *Então você fazia USP?*

Participante D - *Eu fazia turismo na USP de São Paulo, porque eu sou de São Paulo, aí eu não gostei do curso, eu entrei meio que por pressão, assim. Meu pai: “a entra numa faculdade”. E aí eu fui entrei pelo SISU sabe, aí eu meio que não quis muito aí eu prestei vestibular, aí eu passei aqui e na USP de São Carlos, só que na USP de São Carlos eu passei em Engenharia Ambiental e aqui eu passei em Engenharia Civil, aí eu vim conheci as duas, fui para São Carlos e preferi ficar aqui.*

Pesquisador - *Por que você acha que preferiu ficar aqui?*

Participante D - ***Pelo curso**, porque se fosse pela universidade, eu gosto... no momento eu escolhi pelo curso assim, mas depois eu me apaixonei pela Unesp, mas no momento, naquela época, eu teria escolhido a USP, se eu tivesse passado em Civil lá.*

Pesquisador - *Por quê?*

Participante D - *Ah eu acho que porque eu já ser da USP, eu já tinha noção, eu acho que a USP tem mais para te oferecer, nesse quesito eu sei do potencial da USP, e aí eu conheci São Carlos, aí eu não gostei tanto assim, aí eu falei: “ah”, **eu também decidi pelo curso mesmo se eu tivesse passado em Civil em São Carlos eu acho que eu teria ficado, mas pelo potencial assim da faculdade.***

O elemento abstraído pela participante E, que foi selecionado por nós foi *biblioteca*, e aparece no discurso da participante como um importante elemento, visto que é um lugar onde ela passa boa parte de seu dia a dia, sendo portanto para além de um elemento, um lugar que possibilita que a participante E consiga estudar e se dedicar às atividades da graduação. Quando questionada sobre a possibilidade de estudar na sua casa, ou seja, na república onde a participante E mora, ela evidencia a importância desse elemento.

Não. Se você quiser me encontrar é só vir na biblioteca. Se eu não estou na aula eu estou na biblioteca... Eu sou uma pessoa que não consegui estudar fácil, óbvio..., mas a casa contribui mais para isso, eu já consegui estudar em casa, mas é mais difícil do que uma biblioteca. Acaba que estimula mais, eu vejo pessoas estudando do que em casa. Eu sou a única de casa que faz Engenharia, isso já muda todo o perfil da casa, para eu conseguir estudar mesmo, eu tive esperar todo mundo e dormir, então tipo eu comecei meia-noite e virei a noite estudando literalmente. Eu fui terminar de estudar já estava na hora de me arrumar para vir para a faculdade. Só assim, mas meus estudos só na biblioteca. (Participante E)

O último elemento que apresentaremos nessa parte da pesquisa é o elemento abstraído pela participante F e que se relaciona com a dimensão institucional, o elemento selecionado foi *professores*. Esse elemento aparece como um elemento que deixa a desejar e faz a participante ficar “estressada” com o tipo de aula, visto que, segundo ela, chegou a ficar 1 mês sem aula de determinada matéria, o que interfere diretamente também na sua formação, uma vez que o professor que deveria fazer o papel de mediador entre o conteúdo a ser aprendido pela estudante participante não aparecia em aula e sem justificativa, segundo a participante. Um elemento importante, se refletirmos sobre a infraestrutura da universidade. Destacamos o trecho em que perguntamos sobre a relação entre a estudante-participante e os professores.

Participante F: *É boa, tem vez que professor a gente só escuta e “ahh, tá bom” ... a gente fica meio estressada com a forma que ele age ou com o que ele faz, mas é só aceitar.*

Pesquisador: *O que acontece por exemplo?*

Participante F: *Ah, por exemplo, um professor meu ficou um mês e meio sem dar aula e não era por questão de saúde, e aí a gente tinha que entregar uma peça, só que não foi muito bem passado de como a gente vai fazer essa peça, e aí o tempo ficou curto, a gente não tem pra onde correr, a gente não teve muita ajuda, sabe? Isso que é mais difícil, pedir ajuda, “ah, tô tendo problema com isso”, às vezes a gente não vai achar solução, a gente só vai reclamar, mas vai continuar da mesma forma, às vezes a didática de um professor que a gente reclamou pra outro, mas tipo, não vai mudar sabe, é só passar por cima.*

7.4 Apresentação dos Modelos Organizadores

Tendo em vista os objetivos propostos por essa pesquisa, e com base no que postulamos como modelos organizadores do pensamento, abordaremos, neste item, os elementos abstraídos, os significados e as implicações envolvidas nesse processo. Inicialmente, para podermos perceber mais claramente a organização dos modelos, organizaremos quadros tomando por base os elementos, as implicações e os significados abstraídos por cada participante no questionário e na entrevista.

Quadro 7 - Elementos, significados e implicações abstraídos pela participante A

Dimensão	Elemento	Significado	Implicação
Pessoal	Afirmação da Identidade	Construção da sua identidade/ sentir-se bem com seu corpo e suas características	“Não se sentir menos que uma pessoa branca”
Interpessoal	Veteranos	Boa recepção	Sentir-se acolhida
Carreira	Cotas	Tentar igualar o ponto de partida e estímulo	Estar na Unesp e abrir possibilidades

Ensino-aprendizagem	Trabalho	Cansaço e ter tempo ou não para se dedicar aos estudos	Não ter tempo para se dedicar e obter um bom desempenho
Instituição	Instituição	Qualidade no ensino	Optar pela Unesp

Fonte: O Autor.

Quadro 8 - Elementos, significados e implicações abstraídos pela participante B

Dimensão	Elemento	Significado	Implicação
Pessoal	Trabalho	Gostar, se sentir bem\ Possibilidade (ou não) de independência financeira	Cursar Biologia\Unesp e Perder parte do tempo que se dedica aos estudos
Interpessoal	Amigos	Ficar perto do amigo\ Não ter intimidade	Vir para Unesp-Bauru e sentir falta de
Carreira	Autoconhecimento	Se conhecer, conseguir se organizar	Se desenvolver\ Ter um melhor desempenho
Ensino-aprendizagem	República	Dificuldade para estudar\ Não ter privacidade	Afetar o desempenho
Instituição	Instituição	Experiências\ Orgulho para pai	Vir para Unesp\ Ter apoio dos pais

Fonte: O Autor.

Quadro 9 - Elementos, significados e implicações abstraídos pela participante C

Dimensão	Elemento	Significado	Implicação
Pessoal	Discriminação	Ser diferente\ Reconhecimento\ Preto com alma de branco	“Preciso fazer algo excepcional”\ Ter que mostrar que é suficiente\ Reconhecer o racismo\ Escudo para o racismo.
Interpessoal	Amigos	Ter apoio	Não desistir e não deixar que desistam
Carreira	Cotas	Não ser exceção\ Não foi sorte	Cursar uma universidade pública e a possibilidade de fazer ciência.
Ensino-aprendizagem	Socioeconômico	Não ter condições financeiras\ Peso na consciência\ Se sentir na obrigação de	Passar o dia todo na faculdade\ Cansaço\ Pegar DP.
Institucional	Preconceito	Não me misturar\ Medo de sofrer preconceito	Não frequentar determinados lugares da Universidade.

Fonte: O Autor.

Quadro 10 - Elementos, significados e implicações abstraídos pela participante D

Dimensão	Elemento	Significado	Implicação
Pessoal	Pai	Orgulho e felicidade	Ajuda na adaptação
Interpessoal	Amigos	Ajuda a não estar sozinha, pessoas que ela pode contar	Ficar na casa onde mora atualmente, e ajudar na adaptação
Carreira	Cotas	Estar na Unesp e se desenvolver	Possibilidade de se desenvolver e devolver para a sociedade
Ensino-aprendizagem	Preguiça	Desânimo, não querer se esforçar	DPs e CRs mais baixos
Institucional	Curso	Fazer algo que ela gosta e que dá orgulho para o pai	Trabalhar com o que gosta e dar orgulho para o pai

Fonte: O Autor.

Quadro 11 - Elementos, significados e implicações abstraídos pela participante E

Dimensão	Elemento	Significado	Implicação
Pessoal	Independência	“Ter minhas coisas”\ Tristeza em ir embora	Vir para Unesp\ Sair da casa dos pais
Interpessoal	República	Ajuda\ Apoio\ Barulho e falta de privacidade	Aprender coisas\ Independência\ Não conseguir estudar em casa.
Carreira	Frustração	Sensação de estar no curso errado	Não se sentir estimulada
Ensino-aprendizagem	Frustração	“Não perder a vontade de estar aqui”	“Saber que eu posso ficar aqui”
Institucional	Biblioteca	Estímulo	Conseguir estudar

Fonte: O Autor.

Quadro 12 - Elementos, significados e implicações abstraídos pela participante F

Dimensão	Elemento	Significado	Implicação
Pessoal	Independência	Autonomia\Autoconhecimento\ Responsabilidade	Ter mais obrigações
Interpessoal	Veteranos	Acolhimento\ “Morar com minhas irmãs”	Ajuda a reconhecer a cidade, do que fazer e como fazer
Carreira	Estudo	Ter possibilidades	“Conseguir ter o que eu desejar no futuro”
Ensino-aprendizagem	Desempenho	Se cobrar muito	Ficaria frustrada caso não tivesse boas notas e consequentemente não teria se adaptado
Institucional	Professores	Não ter ajuda\ Ficar “estressada”	Déficit na sua formação

Fonte: O Autor.

Apresentados os quadros, destacaremos, a seguir, os modelos que foram identificados.

7.4.1 Modelo A – Condições socioeconômicas

O modelo A é composto por dois elementos que foram abstraídos e selecionados para elucidar de forma prática a seleção dos elementos. Um desses elementos aparece em dois participantes, porém em diferentes dimensões. O elemento que constitui o modelo A está presente na dimensão carreira, sendo o elemento *trabalho*. Abstraído pela participante A, como necessário para que a estudante continue os estudos, mas implicando na falta de tempo e no cansaço que podem afetar seu desempenho\desenvolvimento. O outro elemento que constitui o modelo A foi o elemento que leva o mesmo nome do modelo, portanto, as *condições socioeconômicas*. Este elemento que foi abstraído pelo participante C, indicando que o estudante não tem condições socioeconômicas que possibilitem um maior conforto e estabilidade para se dedicar aos estudos e trazendo implicações para o seu dia a dia, levando-o a ter que passar o dia inteiro na universidade, ou impedindo-o de se locomover até a universidade e, dessa forma, realizar as avaliações necessárias para concluir as disciplinas.

Em virtude dos diferentes significados atribuídos aos elementos, subdividimos o modelo A em dois submodelos para atender à dinâmica envolvida no pensamento dos estudantes participantes.

Não é recomendado pensar no desenvolvimento do indivíduo à sua realidade sem pensar nas influências das condições socioeconômicas deste indivíduo. No modelo A, a realidade socioeconômica organiza a vida do sujeito de tal forma que o mobiliza, por exemplo, a realizar ações concretas em busca de melhores instituições de ensino. Por essa razão, acreditamos que esse tipo de organização psíquica, que denominamos de *condições socioeconômicas*, são representações mentais que o sujeito organiza para almejar e possibilitar ou não sua adaptação e desenvolvimento a determinada situação, no caso, a instituição de ensino.

O submodelo A.1 pode ser observado quando, por exemplo, são as condições socioeconômicas que fizeram a participante A, ainda na adolescência, escolher determinada instituição para estudar buscando por melhores instituições de ensino públicas que estivessem dentro de suas possibilidades de locomoção e acesso; variáveis que se relacionam com o fato de a participante A optar pela Unesp/Bauru.

Observamos uma relação direta quando a participante A relata que se não estivesse recebendo o seguro-desemprego não teria condições de se manter na universidade e que receber algum tipo de auxílio é essencial para que ela continue a frequentar a universidade.

Com certeza, eu por exemplo se não estivesse recebendo algum auxílio, com certeza já teria parado a faculdade. O auxílio desemprego né... recebendo ainda. Eu já teria parado a universidade, porque a minha mãe não tem condições de pagar, ela recebe bem pouco, eu por estar desempregada, mas muitas pessoas que não estudam... que não moram aqui em Bauru e tem que se bancar sozinhas. Eu ainda tenho teto e comida bancados pela minha mãe e pelo marido dela. Quanto ao transporte mesmo, eu não conseguiria estar vindo aqui porque não é algo que ela pode estar proporcionando para mim por exemplo, infelizmente... (Participante A)

O submodelo A.1 se caracteriza por ser fundamental para que o sujeito possa frequentar determinada instituição, por exemplo, no caso da participante A, para que ela possa dedicar ao curso mais ou menos tempo de estudo, essa dedicação depende de estar ou não realizando alguma atividade que lhe garanta retorno financeiro. No entanto, a realização de alguma atividade com retorno financeiro, que no caso da participante A foi identificado pelo elemento trabalho, pode também ser desfavorável, pois diminui o tempo de dedicação aos estudos que ela poderia mobilizar para o curso em que está matriculada.

Algumas das falas que se apresentaram durante a realização da entrevista com a participante A demonstram que a forma da organização do pensamento da participante se vincula diretamente com a sua realidade socioeconômica; assim, se conectam diretamente com a possibilidade de conseguir se dedicar ao curso. Continuar ou não os estudos sempre esteve presente em sua realidade, desde as etapas fundamentais do ensino, quando a participante diz que seu interesse era algo de fundamental importância para que ela optasse por melhores colégios entre as possibilidades para ela e para a sua família, assim, como atualmente o trabalho surge como uma possibilidade de renda, entretanto, também como uma preocupação em relação à sua total dedicação ou não em relação aos estudos.

O submodelo A.2 pode ser identificado nas falas do participante C. No elemento abstraído pelo participante e que foi identificado por nós e denominado também de *condições socioeconômicas*, podemos perceber a influência que essas condições socioeconômicas do participante C exercem diretamente na sua vida acadêmica, pois o impediram mais de uma vez de realizar atividades da graduação, levando o participante a ficar com pendências em uma disciplina, bem como, levaram o participante a ter que ficar o dia todo na universidade, deixando-o cansado, pois não tinha a possibilidade de se locomover até sua residência, o que pode comprometer diretamente o seu desenvolvimento nas diversas atividades que realiza na universidade em questão. Outro significado desse elemento para o participante C se relaciona com o fato da pensão de morte de seu pai que contribuía com as contas da casa, mas com o ingresso do participante na Universidade, implica a impossibilidade de utilizar essa pensão com outras contas para além de suas viagens e alimentação.

Concluindo, a descrição do modelo A, entendemos que diversos elementos foram abstraídos da realidade, estabelecendo uma relação direta entre as condições socioeconômicas do sujeito e a sua possibilidade de adaptação e de desenvolvimento ou não a determinada instituição. A presença desse modelo revela a importância de as instituições de ensino criarem condições para que o estudante possa continuar e se dedicar aos estudos, sobretudo quando sua realidade socioeconômica não favorece sua total dedicação aos estudos. Por isso a importância de programas de ações afirmativas que viabilizem a permanência estudantil para os estudantes que vivem em condições de vulnerabilidade socioeconômica.

Não há dúvida de que o modelo A é um dos modelos que organiza os pensamentos da participante A e do participante C.

7.4.2 Modelo B – Realização familiar

O modelo B se caracteriza por ser uma forma de organização do pensamento, em que são selecionados elementos em busca de uma adaptação e de desenvolvimento com suportes e perspectivas de uma realização familiar, estando essa realização ligada a membro ou membros da família, seja no presente seja em projeções para o futuro. Assim, este elemento, é significativo para as estudantes, que ao ingressarem na universidade pública ou em determinado curso, são motivos de orgulho para suas famílias, implicando a vinda e a adaptação na universidade.

As projeções desse modelo, denominado de *realização familiar*, se caracterizam por um sujeito que busca no ensino e conseqüentemente no desenvolvimento acadêmico a realização direcionada para algum membro de sua família. Assim, o esforço realizado pelo sujeito para conseguir se adaptar ou se desenvolver na instituição de ensino atual é feito para que algum membro de sua família se sinta orgulhoso, contente e/ou mais realizado.

O elemento abstraído que destacamos desse modelo é *pai* e tem um significado de orgulho e felicidade que pode ser compreendido como um significado afetivo que motiva o sujeito a se implicar no curso em que está matriculado. Dessa forma, é fundamental que esse membro se realize para que o sujeito também se sinta, de alguma maneira, realizado.

O sujeito que protagoniza esse modelo apresenta uma forte conexão com sua família. Suas expectativas com o ensino superior e com o curso matriculado estão vinculadas à possibilidade de ser motivo de orgulho para algum membro familiar.

Eu acho que minhas maiores expectativas sempre foram dar orgulho para o meu pai, sempre foi uma meta dele que (eu) fizesse faculdade. Ele guardou o dinheiro a vida toda para poder me bancar aqui, e aí eu acho que sempre foi isso... (Participante D)

No modelo B, aos membros familiares estão vinculados os sentimentos de amor e felicidade, embora a participante D mencione a tristeza em decorrência da existência de conflitos que envolve questões familiares. Esse elemento recebe uma grande variedade de significados tais como apoio, base, cuidado, responsabilidade.

Podemos perceber a presença do modelo B também em frases da participante B. No trecho que já destacamos, porém reiteramos para evidenciar outro elemento abstraído (*instituição*) pela participante B, no qual demonstra de forma pontual a importância do ingresso em uma universidade pública e como isso tem impacto direto na realização dos pais da participante também.

*É que meu pai, é uma pessoa muito conservadora, e eu fiquei com medo dele não aceitar assim de eu ir pra outra cidade, e aí depois que eu passei eu descobri que meu pai super apoiava, **que ele ficou super orgulhoso e que nossa, pensa “eu sou a primeira da minha família a entrar em uma universidade pública” então meu pai ficou muito orgulhoso.** (Participante B)*

No entanto, podemos perceber que há uma sutil diferença entre essa realização familiar, para a participante B a realização e o orgulho da família se deve, em especial, ao fato de ser uma instituição pública de ensino, ao passo que para a participante D essa realização e orgulho está para além da universidade, mas também e especialmente no curso em que a participante D está matriculada.

Concluindo a descrição do modelo B, entendemos que essa dinâmica está centrada em um ideal de felicidade proveniente de noções abstratas sobre o que é se sentir realizado por ter uma família orgulhosa. Dessa forma, o sujeito busca se adaptar e se desenvolver na instituição, para que, de algum modo, membros de sua família se sintam orgulhosos e felizes, dando visibilidade ao papel das relações afetivas em suas representações.

O modelo B é um dos modelos que organiza os pensamentos da participante B e D.

7.4.3 Modelo C – Representação de Si²⁶

O modelo C se caracteriza por ser uma maneira de organizar o pensamento de tal forma que as representações que o sujeitos têm de si são de fundamental importância para que

²⁶ A opção pelo nome do modelo, se deve ao fato de estabelecer relação direta com um dos subcapítulos que compõem o livro de Neusa Santos Souza (1983), *Tornar-se Negro*.

possam se desenvolver e se adaptar a determinado espaço, mais especificamente à instituição de ensino que frequentam. O modelo C se caracteriza por ter diversos elementos, portanto, diversos significados e implicações.

Assim, escolhemos nomear o modelo C de *representações de si*. O modelo C será subdivido em submodelos para facilitar a compreensão dos significados que essa representação de si tem para os participantes dessa pesquisa. Importante ressaltar que as representações que um sujeito faz de si mesmo possuem uma relação direta e dialética com os outros sujeitos. Portanto o modelo C evidencia por si a estrutura racista da sociedade em que vivemos e como ela afeta de diferentes formas a subjetividade e o desenvolvimento do sujeito nas instituições de ensino dos participantes dessa pesquisa.

O submodelo C.1 será constituído pelo elemento afirmação de identidade, visando dar visibilidade ao fato de que se sentir aceito é de extrema importância para que o sujeito possa se sentir bem e também acolhido na instituição frequentada. Esse submodelo consiste na possibilidade de os sujeitos se identificarem consigo mesmos e com suas características, que embora não correspondam ao padrão branco normativo podem ser emancipadores na constituição de felicidade. Tal aspecto leva a participante A, por exemplo, a aceitar a estrutura natural de seu cabelo, não se sentindo menos que uma pessoa branca e, dessa forma, podendo ocupar espaços que historicamente não foram ocupados por pessoas negras. Tanto a participante A como a participante D organizaram seu pensamento abstraindo elementos que possibilitaram a nossa identificação da importância deste elemento para que elas buscassem se sentir aceitas, respeitadas e acolhidas dentro da Unesp.

O submodelo C.2 se caracteriza por ser composto pelo elemento discriminação racial. Assim, o sujeito tem uma representação de si que é constituída com base em fatos que aconteceram que foram importantes para a constituição e o reconhecimento do sujeito, sendo, portanto, o elemento discriminação um elemento que se caracteriza por alguns significados e conseqüentemente algumas implicações. Entre eles a percepção do participante C de que em decorrência de seu fenótipo ele pode ser parado pela polícia, mesmo que o estudante esteja realizando a mesma atividade que diversas outras pessoas realizam. Há alguns trechos, que já foram destacados da entrevista, de como o participante C relata que ao ter acesso à educação teve uma epifania social e ao se reconhecer como negro abstraiu o elemento discriminação. Neusa Santos Souza (1983) traz uma fala interessante sobre o reconhecimento negro na sociedade brasileira que acreditamos que se encaixa perfeitamente com o submodelo C.2:

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona em uma imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito a diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro, não é uma condição dada a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. (SOUZA, 1983, p. 77).

O fato de o participante, ao evidenciar que por causa de seu interesse por estudar e, em consequência, por se destacar dos demais colegas, foi considerado um “preto com alma de branco”, significa de certa forma a possibilidade de utilizar o fato de se destacar nas atividades intelectuais como um escudo para a discriminação sofrida, talvez porque essa “aproximação” da branquitude e consequentemente a negação, seja uma possibilidade de ascensão social. Assim, parece demonstrar que “tornar-se negro, portanto, ou cumprir-se em esforços por cumprir o veredito impossível – desejo do outro – de vir a ser branco, são as alternativas genéricas que se colocam ao negro brasileiro que responde positivamente ao apelo da ascensão social” (SOUZA, 1983, p. 77).

O submodelo C.3 é constituído, em especial, pelo elemento *desempenho*, no entanto, percebemos que outros elementos, sobretudo os que constituem a dimensão ensino-aprendizagem, e que foram abstraídos por outros participantes, também são influenciados por esse submodelo. Esse submodelo se caracteriza pelo fato de os estudantes participantes almejarem se destacar dos demais se cobrando em excesso, como se necessitassem se destacar dos demais. Assim, o submodelo retoma uma necessidade dos estudantes participantes que sentem como se tivessem que ser os melhores e que as ações realizadas pelos estudantes, bem como o seu desempenho acadêmico e as habilidades que se relacionam com determinada atividade, são de fundamental importância para que os estudantes se destaquem e possam “provar” o seu valor.

Quando a participante F diz que se cobra muito e que ficaria frustrada caso não tivesse boas notas e consequentemente não teria se adaptado à universidade, ou quando o participante C relata sobre alguns dos momentos vivenciados na dimensão pessoal, lembrando que em alguns momentos acreditava “não ser suficiente” para estar na universidade pública, ou mesmo, quando relata sobre suas DPs e diz sentir “peso na consciência” por não se esforçar, fica evidente que não é uma questão apenas de esforço ou não, mas que existem outros fatores que influenciaram para que o participante não conseguisse atingir as médias necessárias. Parece ser o caso da participante E, que na dimensão ensino-aprendizagem, ao ser questionada sobre se sentir pertencente ao espaço acadêmico/universitário, verbalizou que, “*em relação a ser a melhor da turma eu não sinto que eu pertenço aqui, em nada, parece até que eu caí de*

balanço, ganhei um sorteio e era uma vaga na faculdade. Às vezes eu até esqueço de todo o esforço que eu tive que fazer para chegar até aqui”.

O modelo C representa uma forma de organização do pensamento que demonstra a necessidade de se discutir sobre o racismo estrutural presente em nossa sociedade, e como ele atinge os sujeitos de diversas formas, seja na negação implícita seja na explícita de que determinados sujeitos ocupem certos espaços, que se traduz na representação de si que os sujeitos terão e em variados significados e diversas implicações para que os participantes possam se adaptar e se desenvolver na instituição. Os estudantes participantes que aplicaram esse modelo apresentam noções de que é fundamental se sentir bem consigo mesmo para que ocorra a adaptação em determinado espaço. No entanto, não é suficiente, visto que, o espaço, os ambientes, as instituições atendem a um padrão branco. Assim, entendemos que esse modelo pode ser compreendido como um modelo fundamental para os participantes dessa pesquisa, visto que as instituições de ensino são instituições com predominância de um padrão branco. Dessa forma, para que esse espaço seja também ocupado por pessoas negras, é preciso que elas se sintam e que sejam de fato acolhidas e aceitas nesse ambiente.

7.4.4 Modelo D – Recepção e Acolhimento

Esse modelo se caracteriza por ser um tipo de organização do pensamento que está diretamente relacionada com a nova vida dos estudantes participantes, bem como com a instituição de ensino em que esses estudantes ingressaram, pois esse modelo evidencia que a falta de uma política institucional leva os estudantes recém-ingressos a ter que “contar” com o auxílio dos veteranos, de seus amigos e das repúblicas universitárias para que sejam bem recebidos/acolhidos e para que tenham a possibilidade de conhecer o novo ambiente onde passarão os próximos anos. Assim, esse modelo evidencia que a falta de responsabilidade institucional se configura como uma forma que conduz os estudantes recém-ingressos a interagir com os novos colegas, bem como a conhecer a faculdade, o campus e a cidade em que viverão os próximos anos, sendo assim, também responsável pelos primeiros passos dos estudantes recém-ingressos.

Esse modelo é, portanto, constituído por alguns elementos que se relacionam e se complementam, visto que aparece como um modelo significativo para o acolhimento e implicando diretamente a adaptação dos estudantes participantes, organizando a vida estudantil em algum aspecto de todos os estudantes participantes dessa pesquisa. Foram abstraídos especialmente se correlacionando com a dimensão interpessoal.

Para melhor compreensão dos diversos significados e conseqüentemente das implicações, dividimos esse modelo em submodelos.

O modelo D.1 é constituído fundamentalmente pelo elemento *veteranos*, abstraído e destacado pelas participantes A e F, ambos na dimensão interpessoal. Assim, os veteranos se mostraram como um fator essencial para que as participantes A e F fossem bem recebidas e também tivessem a possibilidade de aprender determinadas coisas e tarefas. Para muitos desses aspectos, que deveriam ser de responsabilidade institucional, como o primeiro momento de recepção, tanto a participante A como a participante F demonstram que foram seus veteranos que entraram em contato com elas e se disponibilizaram a auxiliar nos primeiros momentos das estudantes recém-ingressas na universidade. A participante A relata, até mesmo, que seus veteranos foram de fundamental importância para que ela se sentisse acolhida na universidade e que pretende ser uma boa veterana para os estudantes que vierem a ingressar na universidade no ano de 2020. A participante F manifesta grande sentimento por suas veteranas ao dizer que são quase como suas irmãs e que elas ensinaram muitas das prerrogativas necessárias para uma vida mais independente e autônoma. Em ambos os casos os veteranos implicam diretamente a adaptação delas à universidade.

O modelo D.2 é constituído essencialmente pelo elemento *república*, foi abstraído e selecionado a partir da entrevista de dois estudantes participantes, sendo a participante B e a participante E. No entanto, esse elemento foi abstraído com base na relação com distintas dimensões. Entendemos que tanto para a participante B como para a participante E esse modelo tem relações ambíguas, visto que com a participante B fica evidente que foi um elemento que impactou o início dessa nova vida acadêmica, pois durante o tempo que morou na república a participante tinha dificuldades para estudar, dificuldade que a participante E ainda tinha no momento que realizamos as entrevistas. Porém, a república foi um espaço que possibilitou, de acordo com as duas entrevistas, que as participantes conhecessem pessoas, fizessem amizades e se desenvolvessem pois, em virtude de morarem com outras pessoas, tiveram que aprender a conviver com situações diferentes, fato destacado como um importante e fundamental fator para o desenvolvimento dos sujeitos dentro de espaços democráticos. Contraditoriamente, em ambos os casos, o elemento implica diretamente o desempenho das estudantes, que ressaltam a falta de privacidade e, portanto, de momentos em que conseguissem se dedicar aos estudos.

As repúblicas, embora não sejam um espaço institucional da própria universidade, significam o contato entre os estudantes e a possibilidade de trocas e convivências que não são possibilitadas pela instituição. Assim, a república assume uma responsabilidade de

integrar os novos estudantes recém-ingressos aos “veteranos” e também a uma nova cidade e uma nova vida.

Concluindo o modelo D, podemos perceber como esses elementos que foram abstraídos e destacados exercem importância fundamental para o acolhimento, a sensação de “boa recepção” na vida dos estudantes recém-ingressos na universidade. Isso evidencia que a universidade deveria também se atentar para essa relação, que acaba sendo um fator determinante na vida dos estudantes, visto que são as repúblicas e os veteranos e os amigos que assumem a responsabilidade de indicar e apresentar aos recém-ingressos parte da dinâmica institucional da universidade. Pensamos que a universidade deveria também se responsabilizar por esse início, visto que é grande a quantidade de estudantes que migram de suas cidades para os diversos campus da Unesp. O estudante atravessa esses primeiros momentos dependendo de seus veteranos e das repúblicas universitárias, algo que pode auxiliar em seu desenvolvimento, mas pode também, como evidenciado pelo elemento república, prejudicar o desenvolvimento/desempenho acadêmico dos estudantes.

7.4.5 Modelo E – Cotas

O modelo E se caracteriza por ser uma maneira de organizar o pensamento de tal forma que o sistema de reserva de vagas aparentemente foi e é de extrema importância para que os sujeitos que abstraíram o elemento *cotas* pudessem expandir suas possibilidades, sonhar/imaginar e também realizar esse sonho ao ocupar determinado espaço que talvez não viesse a ser uma possibilidade se não existisse a política de ação afirmativa que possibilita o ingresso desses estudantes participantes nas universidades. Esse elemento foi abstraído e correlacionado sobretudo com a dimensão carreira, significando que as cotas constituem-se ferramenta importante e fundamental para possibilitar o ingresso desses estudantes nos cursos almejados, bem como uma real possibilidade de ascensão social, implicando diretamente o aprender a fazer ciência e uma devolutiva social.

O elemento *cotas* foi abstraído pelos participantes A, C e D. Nas três entrevistas esses participantes demonstraram algo que nos interessa na qualidade de psicólogos, na medida em que trabalhamos e refletimos sobre as subjetividades e as possibilidades do desenvolvimento ou não de determinados pensamentos e sentimentos. Retomamos Frédéric Gros (2019), ao asseverar também que a imaginação tem um papel político intenso, se essa for compreendida para além de capacidade apaziguadora e desresponsabilizante, mas como uma capacidade de provocar deslocamentos. Essa frase exemplifica que os nossos desejos e nossas imaginações

têm um papel importante em nossas vidas, pois, demonstram que ao abrir campos de possibilidade cria-se também uma força\potência para que os sujeitos possam realizar ações concretas, ou, implicações factíveis que tornem determinada atitude plausível, pois não será visto como algo inatingível, mas sim, como no caso das cotas, ao tornar a universidade pública uma possibilidade real de mudança na vida dos sujeitos dessa pesquisa.

Os participantes, ao relatarem que as cotas abrem também a possibilidade de fazer ciência e devolver de alguma forma os conhecimentos que serão adquiridos para a sociedade, revelam que existe uma relação intrínseca também entre os estudantes e a sociedade, visto que eles, de alguma forma, poderão devolver as habilidades e os recursos desenvolvidos ao longo da graduação para a sociedade em que vivem. Quando os estudantes conseguem vir de outros espaços da sociedade, tais espaços que outrora foram deixados de lado como cidades invisíveis, poderão de alguma forma ser olhados novamente pelos estudantes que vieram dessas localidades outras.

Igualar o ponto de partida abre possibilidade para esses estudantes participantes (e outros) ingressarem numa universidade elitizada e branca. Como relembra a participante A, que não teria condições de custear um cursinho pré-vestibular, ou que o fato de conviver com pessoas que apresentam ou sintam que suas realidades estão tão distantes e desconexas de um futuro melhor por meio da educação formal, não conseguem “valorizar” os estudos e, portanto, seria um caminho mais longo e mais difícil para quem não tem determinadas estruturas a seu favor, estrutura que, como já evidenciamos, privilegia determinados grupos sociais desde a fundação dessa nação. Portanto, nas palavras da participante A, *“é muito mais difícil você estar no mesmo lugar sendo que você é parte de algo tão mais longe, sabe? Então, é muito importante tentar igualar esse ponto de partida”*. Assim, fica evidente a importância desse modelo na dinâmica do pensamento da participante A, quando num segundo momento também já destacado, a participante A postula que estar na universidade e ter vivenciado aquele espaço é uma motivação para continuar e pensar adiante no futuro.

O participante C ao pontuar que não foi sorte ou exceção o seu ingresso na universidade, como também a participante D ao pontuar que estar na Unesp é uma oportunidade de se desenvolver, ambos ressaltam que a política de reserva de vagas possibilita o fazer ciência e também possivelmente dar retorno para a sociedade, visto que esses estudantes que outrora não poderiam sequer imaginar uma vaga dentro de uma instituição pública de ensino superior, agora têm a oportunidade de ocupar esse espaço institucional e torná-lo cada vez mais acessível para os estudantes que virão a ingressar nessa universidade.

7.5 Comparações entre os Modelos

O modelo A – socioeconômico – se destaca, em especial por retratar a forma de se preocupar com a possibilidade de continuar no curso ou não, em razão das possíveis diferenças socioeconômicas apresentadas pelos participantes. Assim, o tipo de curso parece se correlacionar com essas diferenças socioeconômicas, pois o modelo A foi abstraído pela participante A e pela participante C, ambas estudantes de cursos de baixa concorrência social. E apesar de não ser um elemento abstraído pela participante B, que também estava matriculada em um curso de baixa concorrência social, demonstra que faz parte das preocupações da participante B quando esta abstrai o elemento trabalho e a importância da renda para proporcionar independência nesse momento de sua vida.

A única estudante participante dessa pesquisa, até o momento que realizamos as entrevistas, a receber algum tipo de auxílio vinculado à Unesp foi a participante D (que recebe Auxílio Socioeconômico). Ela está matriculada em um curso de alta concorrência social e a questão econômica não apareceu durante a entrevista com a participante como uma questão que lhe trouxesse preocupações, talvez, e muito provavelmente, isso se deve justamente ao fato de receber esse auxílio permanência da universidade. Tal ocorrência parece possibilitar que a estudante não precise (ao menos no momento em que realizamos a entrevista, momento em que ainda estaria recebendo o auxílio) se preocupar com essa questão e possa direcionar suas energias para se dedicar à faculdade e a outras atividades extracurriculares.

O modelo B, modelo que evidencia a organização do pensamento em busca de realização familiar, parece também estar relacionado com o tipo de curso. Um curso de maior concorrência social de uma instituição de ensino superior pública, portanto, que apresenta dificuldades de acesso (como já destacamos nos capítulos dessa dissertação), se apresenta para a família também com maiores expectativas para o futuro e, assim, dando maior orgulho para os membros da família. Dessa forma, a participante D parece se preocupar mais com essas expectativas familiares pelo tipo de curso que havia ingressado do que a participante B, que ressaltou a importância da instituição Unesp para o orgulho de sua família. Esse fato evidencia como o curso de ingresso é uma questão importante, tanto para o reconhecimento familiar, como para a expectativa e para a realização e orgulho familiar. Cursar uma universidade pública, e ser a primeira pessoa da família a ter essa possibilidade, é algo de extrema importância para a participante B, no entanto o curso não carrega, ou, ao menos não foi abstraído pela participante B como importante para esse orgulho e realização familiar. Tal

elemento é diferente da forma como o curso foi abstraído e evidenciado pela participante D, que o curso aparece como fundamental para a expectativa dela e para a realização familiar.

O modelo C, denominado de representação de si, que pode ser compreendido como a forma pela qual os participantes reconhecem a si mesmos. Trata-se de um elemento de fundamental importância para que eles se sintam bem e acolhidos no novo ambiente em que estão adentrando. Assim, se reconhecerem por serem diferentes do padrão branco, não os torna “menos que um branco”, e apresenta a possibilidade de também compreender que esse espaço universitário, visto como um espaço branco, pode e deve ser ocupado por outras formas de existir. Suscitando, assim, formas de resistir e enfrentar expectativas e também discriminações que podem acontecer nesse ambiente.

Assim, o modelo representação de si, exerce uma função simbólica da categoria racial, logo, assume extrema importância para a adaptação e o desenvolvimento dos participantes nos quesitos analisados também pelo QVA-r, visto que é compreendido pelos participantes como de grande importância para reconhecerem as suas identidades e para que assim possam se adaptar e se desenvolver nos mais variados espaços de sociabilidade.

O modelo C foi abstraído por cinco dos seis estudantes participantes dessa pesquisa e destaca que o reconhecimento de si, de suas expectativas, projeções e também da leitura social que uma pessoa preta terá nos espaços brancos, são necessários para uma emancipação e apropriação de suas humanidades. Reiteramos Frantz Fanon (1979, p. 26):

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda vida da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos.

Assim, acreditamos também que o fato desse modelo não ter sido abstraído pela participante B, deve ser em razão de a participante B apresentar um fenótipo mais próximo dos padrões brancos da sociedade. Como o racismo no Brasil se manifesta especialmente por meio do fenótipo, ou seja, quanto mais escura a cor da pele, mais preconceito, discriminação e racismo será sofrido, talvez esse seja um fato importante para que as representações de si, no caso da estudante participante B, não precisem ser tão emancipadoras como no caso dos outros estudantes participantes. No mais, não nos parece haver diferenças do modelo C em decorrência do tipo de curso dos estudantes participantes.

O modelo D – acolhimento e recepção – é um modelo que evidencia a necessidade da instituição se responsabilizar e pensar em alternativas para que os primeiros momentos dos estudantes sejam também amparados e mediados pela universidade. Talvez essa seja uma preocupação nova para as universidades, visto que com o programa de inclusão houve uma alteração no perfil econômico dos estudantes e a vulnerabilidade social dos estudantes ingressantes aumentou. Não há dúvida de que a universidade deve se atentar para essa questão. Ao olhar também para os primeiros momentos desses estudantes nas universidades, algo que se evidencia pelo modelo D, que é feito quase que exclusivamente pelo acolhimento promovido pelas repúblicas universitárias, pelos veteranos e amigos dos estudantes, que não têm uma responsabilidade institucional. Parece-nos que, no mínimo, é um dever cívico e ético da universidade recepcionar e acolher estas pessoas. O acolhimento é feito por estudantes que virão a ser companheiros de sala, classe, curso e faculdade.

Assim, o modelo D aparece de duas formas. No primeiro momento, conforme destacamos, o elemento veteranos foi abstraído pelas estudantes participantes A e F e, em ambos os casos, os veteranos aparecem de forma positiva, portanto, não parece ter relação com o tipo de curso dos estudantes participantes. Num segundo momento há o destaque para o elemento república, que foi abstraído pelas participantes B e E. As repúblicas aparecem de forma ambígua e controversa, evidenciando que as repúblicas universitárias são uma forma acessível para os estudantes recém-ingressos na universidade, pois possibilitam uma aproximação com a vida universitária, bem como com o ambiente novo, mas, no entanto, também e justamente pelo fato de serem (ao menos aos olhos das estudantes participantes dessa pesquisa) ambientes hospitaleiros, recebem um fluxo contínuo de pessoas, o que é visto com bons olhos para os momentos de interação, mas também são vistas de forma negativa para os momentos em que se necessita de um pouco de privacidade para realizar atividades que nem sempre estão de acordo com a dinâmica das repúblicas universitárias. O modelo D não parece ter alteração em razão do tipo de curso dos estudantes participantes dessa pesquisa.

O modelo E, denominado de cotas, demonstra a importância da política de reserva de vagas para os estudantes participantes dessa pesquisa, em especial para os participantes A, C e D. Em todos os discursos, o elemento cotas aparece como uma ferramenta que ampliou possibilidades para os estudantes participantes. Sendo assim, as cotas adquirem um significado fundamental para garantir o acesso desses estudantes aos cursos almejados.

Contrariando nossas previsões, de que a política de reserva de vagas teria uma importância maior para os cursos de alta concorrência social, pelo fato de serem cursos que, anterior a reserva de vagas, eram ainda mais inacessíveis para determinados grupos sociais, a

política de reserva de vagas (cotas) apareceu nos discursos dos estudantes participantes ingressantes em cursos de baixa concorrência social como uma fundamental garantia para que eles pudessem almejar concorrer a vagas e conseguir ingressar na universidade. O modelo E parece ter sido importante em relação ao tipo de curso, sendo essencial e significativo para os estudantes participantes dessa pesquisa em ambos os cursos de ingresso, tanto de curso de baixa concorrência quanto de alta concorrência social.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A questão cultural é importante, se não mais, do que a questão material. Podemos mudar o lado material, mas se a cultura não mudar, não há mudança. A verdadeira mudança acontece em nossas mentes”.

(Pepe Mujica)

É fato que, quando um estudante não consegue se adaptar ao ensino superior e, portanto, não consegue se desenvolver como poderia ou em casos extremos, evade de curso, em diferentes graus e de forma direta ou indireta, tanto o estudante quanto a instituição e a sociedade são prejudicados. Assim, a busca para minimizar os impactos do período de adaptação à nova realidade deve ser almejada por todos os envolvidos.

Buscar e querer compreender quais são os problemas presentes nas vivências acadêmicas é muito importante para se entender a realidade, o novo, e os desafios que surgem ao longo do tempo. O presente estudo, com o objetivo de buscar compreender as vivências que os estudantes ingressantes pretos consideram importante para as suas adaptações e conseqüentemente para o seu desenvolvimento na universidade, pode contribuir para pensarmos em ações e propostas que auxiliem a permanência desses estudantes.

Podemos ressaltar, com base nas entrevistas, que aparentemente todos os participantes se sentem bem adaptados e em desenvolvimento, com alguns modelos divergentes, sobretudo em relação às questões socioeconômicas, em que as divergências são mais significativas entre os cursos de alto ou baixa concorrência social.

Os estudantes participantes dessa pesquisa constataram, por meio de suas vivências e suas experiências, algo que ficou mais evidente também por intermédio do modelo C (representações de si). Reiteramos que Neusa Santos Souza (1983), ao afirmar que tornar-se negro é um vir a ser, levanta a questão da criação de uma consciência a respeito de si que é crucial para que o negro se reconheça para além de uma imagem alienada e que o aprisiona, indicando, portanto, que tomar consciência de si e de sua história, de seu passado, é também tomar consciência de um processo ideológico que estrutura o desconhecimento. Desse modo, a alteração dessa imagem de desconhecimento é algo que pode reafirmar a dignidade e possibilitar a construção de uma dignidade humana, mediante outras alternativas para além do ideal branco.

É nesse sentido que a filósofa Djamilia Ribeiro (2017, p. 7) retoma Lélia Gonzales para demonstrar que Lélia desaprovava a hierarquização de saberes, pois reconhecia que “quem possui o privilégio social possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e

universal de ciência é branco”. A consequência dessa valorização é que legitima como superior pensamentos, posturas e explicações epistemológicas eurocêntricas, conferindo, portanto, ao pensamento europeu, a exclusividade do que seria um conhecimento válido ou não, inviabilizando outras experiências de conhecimento e estruturando o pensamento branco como válido e dominante.

Em concomitância com a ideia de Lélia Gonzales, mas ressaltando para além da importância da necessidade de compreendermos e nos abirmos para epistemologias outras, e que a busca por respostas outras que correspondam as expectativas de um povo multiétnico e diverso, o debate e o diálogo com essas novas ideias devem ser encarados como um processo que visa à transformação social, uma transformação que só é possível se inventarmos, descobrirmos o que Frantz Fanon (1979, p. 274) proclama:

Não, não queremos alcançar ninguém. Queremos, isto sim, marchar o tempo todo, noite e dia, em companhia do homem, de todos os homens. Não se trata de alongar a caravana, porque então cada fila percebe apenas a que a precede, e os homens que não se reconhecem mais encontram-se cada vez menos, falam-se cada vez menos.

A superação do racismo passa pela reflexão e a busca por outras formas de sociabilidade que não alimentem a lógica dominante. Assim sendo, nos parece que as instituições de ensino superior que adotam algum tipo de política afirmativa, como no caso da Unesp, com a política de reserva de vagas, devem procurar formas de levar esses debates para outras instâncias que trabalhem diretamente com os estudantes, as micropolíticas, ou seja, os conselhos universitários, os conselhos de curso, os professores e técnicos administrativos, assim como os estudantes devem estar empenhados para modificar uma realidade que se mostra como violenta e opressora de diversas formas. Essa postura nos parece uma importante e pontual forma para que o racismo possa ser posto em cheque e evidenciado, debatido e assim superado.

A transformação de uma sociedade só se torna viável a partir do momento em que a realidade age sobre nossas expectativas e de forma dialética somos obrigados a buscar por novas soluções que possam responder ou ao menos facilitar a modificação de uma estrutura que não é plural, mas que pode vir a ser. E para vir a ser, os processos devem ser encarados como parte essencial da busca por uma transformação da sociedade. Assim, ao evidenciar aquilo que Maria Aparecida Silva Bento (2002) denomina de pacto narcísico do racismo, algo que só pode vir a ser evidenciado caso os agentes supracitados sejam também responsabilizados pelos processos que as políticas afirmativas geram ao serem adotadas pela universidade.

Dessa forma, ou seja, considerando a complexidade do fenômeno pesquisado, ao perseguir os objetivos aqui propostos, esperamos contribuir, com base em nossos resultados de pesquisa, com a inserção da população negra de forma mais democrática no ensino superior. Nesse sentido, acreditamos que os modelos construídos pelos estudantes participantes dessa pesquisa são importantes para refletirmos, com base na particularidade evidente de que existem correlações entre as vivências anteriores desses estudantes no processo de adaptação acadêmica e, conseqüentemente, na relação entre esses estudantes e a universidade. Os cursos pareceram não ser uma questão tão essencial para a adaptação, evidenciando que as condições socioeconômicas influenciam as vivências dos estudantes, mais do que o curso em que ingressam, assim como, evidenciam a necessidade de ações da instituição para que os estudantes consigam se sentir ainda mais acolhidos e pertencentes a esse espaço que, de certa forma, ainda é resistente a mudanças estruturais que possam acolher as novas perspectivas. A reserva de vagas por si não é suficiente para que ocorra uma mudança estrutural no funcionamento da instituição, mas é também um importante e essencial passo em busca da democratização do ensino superior público. A Unesp, portanto, deve continuar a pensar em estratégias e ferramentas que fomentem o debate e o contínuo processo de inclusão que pode vir a acolher estudantes que componham grupos diferentes dos que já conseguem vislumbrar e imaginar a tão esperada e concorrida vaga na universidade.

É importante, também, salientarmos que os resultados obtidos dizem respeito a um estudo realizado de forma restrita a poucas pessoas, dentro de uma instituição estadual pública de ensino superior do interior de uma cidade do estado de São Paulo e com alguns cursos de graduação, podendo sofrer alterações de análises em condições contextuais diferenciadas.

Não conhecer e não querer buscar compreender as causas dos problemas presentes nas vivências acadêmicas é uma resistência em se abrir para a realidade, para o novo, para os desafios. Por fim, enfatizamos, acerca deste estudo, que as análises e constatações feitas em torno das variáveis na adaptação de estudantes universitários apresentam limitações, dada à complexidade do fenômeno estudado, estando sujeitas a uma multiplicidade de fatores intervenientes, desde questões envolvendo variáveis socioeconômicas, sociológicas, culturais, mobilidade do ingressante, políticas de acesso ao ensino superior, entre outras; bem como as perspectivas com relação à profissão escolhida e aos desafios do mercado de trabalho, valorização e concepções relativas às diferentes profissões, entre outros fatores de natureza psicológica e social. Tais aspectos precisam ser aprofundados em novas incursões desta e de outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. L. R. de. Cotas nas universidades públicas brasileiras: a busca da igualdade através de medidas compensatórias. **Revista Carioca de Direito - RCD**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 37-52, jan./jun. 2010.
- ALMEIDA, L. S. Questionário de vivências acadêmicas para jovens universitários: estudos de construção e de validação. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 3, p. 113-130, 1998.
- ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. G.; SOARES, A. P. Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 3, p. 181-207, 1999.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção do Questionário de Vivências Acadêmicas. **Methodus: Revista Científica e Cultural**, p. 3-20, 2001.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. G. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 81-93, nov. 2002.
- ALMEIDA, S. História da discriminação racial na educação brasileira. **YouTube**, 26 jul. 2018. 1 vídeo (1 h 48 min 06). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw&t=2601s. Acesso em: 10 out. 2019.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial, 2019.
- ARANTES, V. A. **Modelos Organizadores do pensamento e o seu desenvolvimento teórico-metodológico**: Estudos de Psicologia e Educação. 2012. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- AZEVEDO, C. M. M. de. Cota racial e estado: abolição do racismo ou direitos de raça?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 213-239, jan./abr. 2004.
- BARIANI, I. C. D. **Vivência acadêmica de universitários ingressantes**: Relatório técnico de pesquisa. Campinas: PUC, 2005.
- BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.
- BATISTA, R. G. R.; ALMEIDA, L. S. Desafios da transição e vivências acadêmicas: análise segundo a opção de curso e mobilidade. In: POUZADA, A. S.; ALMEIDA, L. S.; VASCONCELOS, R. M. (ed.). **Contextos e dinâmicas da vida acadêmica**. Guimarães, Portugal: Editora Universidade do Minho, 2002. p. 167-174.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**: revista e ampliada. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

BECKER, F. **O que é construtivismo**. Revista de Educação AEC, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, 1992.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 5-58.

BENTO, M. A. S. **Pactos narcísicos do racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. 169 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L.; BOGUTCHI, T. F. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 113, p. 129-152, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 7.967, de 27 de agosto de 1945**. Dispõe sobre a Imigração e Colonização, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1945]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del7967impressao.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 01 out. 2020.

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. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.627, de 20 de maio de 2004**. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2004]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=254614>. Acesso em: 04. out. 2020.

CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília**: uma análise do rendimento e da evasão. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CARVALHO, J. J. de. **A luta anti-racista dos acadêmicos deve começar no meio acadêmico**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. (Série Antropologia, 394).

CARVALHO, J. J. de. **A política de cotas no ensino superior**: ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil. Brasília: INCT, 2016.

CARVALHO, J. J. de; SEGATO, R. L. **Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. Brasília: Universidade de Brasília, 2002. (Série Antropologia, 314).

CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento**: Reflexão sobre os fundamentos epistemológicos e políticos dessa relação. 1997. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

COSTA, J. F. Prefácio. *In*: SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CROSBY, F. J.; IYER, A.; SINCHAROEN, S. Understanding Affirmative Action. *Annual Review of Psychology*, v. 57, p. 585-611, 2006.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao Ensino Superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 215-224, dez. 2005.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DANZA, H. C. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens**: um estudo longitudinal sobre Educação em Valores. 2019. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

D'AVILA, M. P. V. **Mulheres implementam mais políticas públicas para mulheres?** O efeito da presença de mulheres no comando do poder executivo municipal para a implementação de políticas públicas com recorte de gênero nos municípios brasileiros. 2018. 66 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

DUNKER, C. Como aprender a escutar o outro? **YouTube**, 04 jul. 2017. 1 vídeo (7 min 40). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zo-jk4kVtE8>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FANNON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FANON, F. **Peles Negras, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, F. O mito da democracia racial. *In*: SEFFNER, F. (org.). **Presença negra no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Unidade Editorial, Prefeitura de Porto Alegre, 1995. p. 20-26. (Cadernos Porto & Vírgula, 11).

FERNANDES, F. **O Negro no Mundo dos Brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

FONSECA, M. Concepções e práticas educacionais em relação aos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 6, p. 171-171, 2000.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. São Paulo: FGV, 2004.

GOMES, J. B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. *In*: LOBATO, F.; SANTOS, R. E. dos. (org.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-58.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. *In*: SOUSA, A. L. *et al.* **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639\03. Brasília: MEC\SECAD, 2005. p. 39-62.

GONÇALVES, A. M. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000300009&lng=en&tlng=pt. Acesso em: 29 mar. 2020.

GORDON, L. R. Prefácio. *In*: FANON, F. **Peles Negras, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 11-17.

GRANADO, J. I. F. *et al.* Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. **Psicologia e Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-41, 2005.

GROS, F. Da desobediência à vergonha de obedecer. *In*: NOVAES, A. *et al.* (ed.). **Mutações**: a outra margem da política. São Paulo: Edições Sesc SP, 2019.

GUATTARI, F. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992. (Coleção TRANS).

HADDAD, F. Apresentação. *In*: MUNARI, A. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. p. 7-9. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4676.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

HASENBALG, C.; GONZALES, L. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HENRIQUES, R. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. **IPEA - Texto para Discussão**, Rio de Janeiro, n. 807, p. 1-49, jul. 2001. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0807.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KAFKA, F. **A metamorfose**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

LIMA, A. A legitimação do intelectual negro no meio acadêmico brasileiro: negação de inferioridade, confronto ou assimilação intelectual. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 25-26, p. 281-312, 2001.

MACEDO, J. R. Os filhos de Cam: a África e o saber enciclopédico medieval. **Revista Signum**, Niterói, v. 3, p. 101-132, 2001.

MACHADO, V. **Pele da cor da noite**. Salvador: EDUFBA, 2013.

MANIFESTO dos educadores: mais uma vez convocados (Janeiro de 1959). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p. 205-220, ago. 2006. (Documento). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf. Acesso em: 04 jan. 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARIMÓN, M. M.; VILARRASA, G. S. **Amor y política**: La imprescindible sensibilidad de la política. Barcelona: Icaria Editorial, 2015.

MEDEIROS, P. M. **Raça e Estado Democrático**: o debate sociojurídico acerca das políticas de ação afirmativa no Brasil. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (org.). **Estudante universitário**: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004.

MONTOYA, A. O. D. **Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

MORENO, M. *et al.* **Conhecimento e mudança**: os modelos organizadores na construção do conhecimento. Campinas: Unicamp; São Paulo: Moderna, 2000.

MORENO, M.; SASTRE, G. **Como construimos universos**: amor, cooperação e conflito. São Paulo: Ed. Unesp, 2014.

O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p.188-204, ago. 2006. (Documento). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 04 jan. 2020.

OLIVEIRA, R. E. C. de. **Vivências acadêmicas**: interferências na adaptação, permanência e desempenho de graduandos de cursos de engenharia de uma instituição pública federal. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

PIZA, E. Porta de vidro: entrada para a branquitude. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 59-90.

PNAD Contínua em 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo. **Agência de Notícias IBGE**, 21 dez. 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam- apenas-o-ensino-fundamental-completo>. Acesso em: 15 nov. 2018.

QUEIROZ, C. Alimentados por arrecadação tributária, regimes de financiamento à educação como o Fundeb, que expira em 2020, constituem desafio ao governo federal. **Revista FAPESP**, São Paulo, ed. 277, p. 18-29, mar. 2019. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2019/03/14/folheie-a-edicao-277/>. Acesso em: 20 out. 2019.

RAMOS, L. **Na minha pele**. São Paulo: Objetiva, 2017.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, jul. 1993.

RIBEIRO, D. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIOS, F. O protesto negro no Brasil contemporâneo (1978-2010). **Lua Nova**, São Paulo, n. 85, p. 41-79, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452012000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 jul. 2020.

SANFELICE, J. L. História, instituições escolares e gestores educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, p. 20-27, 2006.

SANTOS, B. de S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES**, Coimbra, n. 135, p. 1-61, jan. 1999. Disponível em: http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferenca.pdf. Acesso em: 22 out. 2019.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11778/1/Tese%20Dyane%20Santos.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2020.

SANTOS, I. A. A. **O Movimento Negro e o Estado: o caso do Conselho de Participação e desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo (1983-1987)**. 2001. 226 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SANTOS, I. Marcha Zumbi dos Palmares – 1995. **Youtube**, 24 out. 2014. 1 vídeo (14 min 39). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=K8IPjx_Z_wQ. Acesso em: 01 out. 2020.

SANTOS, L.; ALMEIDA, L. S. Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. **Análise Psicológica**, v. 19, n. 2, p. 205-217, 2001.

SARTRE, J. P. Prefácio. *In*: FANNON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p. 3-21.

SCHLEICH, A. L. R. **Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes**. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014.

SCHWARCZ, L. M. Dráuzio Entrevista. **YouTube**, 29 jul. 2019. 1 vídeo (1h 1 min 38). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iIX1iExyyuA&t=1517s>. Acesso em: 13 out. 2019.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, L. M. Questão racial no Brasil. In: SCHWARCZ, L. M.; REIS, L V S. (org.). **Negras imagens**: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil. São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996. p. 153-177.

SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. da S. **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SINDICATO DAS MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. **Mapa do ensino superior no Brasil 2016**. Disponível em: <http://convergenciacom.net/>. Acesso em: 20 out. 2017.

SOARES, A. P.; ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. G. Questionário de Vivências Acadêmicas: versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r). In: SIMÕES, M. R. *et al.* (coord.). **Avaliação psicológica**: instrumentos validados para a população portuguesa. Coimbra: Quarteto, 2006. v. 1, p. 101-120. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12110/1/QVA&QVA_r,%202006.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional**. São Paulo: Summus, 2002.

SOBRE ações de inclusão: alunos de escola pública e PPIs. **UNESP/ACI**. (Notas e Comunicados). Disponível em: http://www.unesp.br/portal#!/aci_ses/notas-e-comunicados/sobre-acoes-de-inclusao-alunos-de-escola-publica-e-ppis17202/. Acesso em: 26 nov. 2018.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão a Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOVIK, L. R. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

SOWELL, T. **Ação afirmativa ao redor do mundo**: um estudo empírico sobre cotas e grupos preferenciais. São Paulo: É Realizações Editora, 2017.

TEIXEIRA, M. A. P. *et al.* Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 185-202, jun. 2008.

UNESP. **Proposta Orçamentária para 2020**. São Paulo: CADE \ Comissão de Orçamento, 2019.

VASCONCELOS, M. S. *et al.* Análise do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes pelo Programa de Inclusão Social da UNESP. *In: CONGRESSO DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL*, 1.; FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – FONAPRACE, 2018, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: FONAPRACE / ANDIFES, 2018. No Prelo.

VASCONCELOS, M. S. *et al.* Construtivismo e epistemologia genética. *In: VASCONCELOS, M. S.; CARNEIRO, M. C.; CONSTANTINO, E. P. Psicologia: reflexões sobre as relações sujeito-objeto.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 15-38.

VASCONCELOS, M. S.; GALHARDO, E. Impacto financeiro do programa de inclusão e de permanência estudantil na UNESP. *In: UNESP. Coordenadoria de Permanência Estudantil. Relatório de atividades 2016.* São Paulo: COPE, 2016a. p. 16.

VASCONCELOS, M. S.; GALHARDO, E. O programa de inclusão na UNESP: valores, contradições e ações afirmativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 1, p. 285-306, 2016b.

VEIGA, L. M. Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 31, n. esp., p. 244-248, set. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29000. Acesso em: 20 nov. 2019.

VIEIRA, P. A. S. **Para além das cotas**: contribuições sociológicas para o estudo das ações afirmativas nas universidades brasileiras. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor, 1993.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**Roteiro de entrevista semiestruturada**

Nome: _____

Código acadêmico): _____

Sexo: M () F () Idade: _____

Curso atual: _____

Período em que está matriculado: _____

Ano de entrada na instituição: _____

Este curso e universidade que você entrou corresponde à sua primeira opção?

Neste momento, sua intenção é continuar o curso atual e manter-se aqui, no Campus?

Já se transferiu de curso ou instituição superior?

Como você se sentiu quando foi aprovado no vestibular?

Por qual motivo você explicaria sua opção pela Unesp\Bauru?

Porque você escolheu esse curso?

Quais suas expectativas com a universidade?

Como você descreveria seus primeiros momentos na universidade?

Quais as suas primeiras impressões sobre a Unesp?

Você acredita que está bem adaptado a sua nova vida universitária?

Existe algum (uns) fator (es) que você considera fundamental para a sua adaptação?

Como você se sente em relação a essa nova vida? – “nesse último ano”

Como é sua relação com os seus professores?

E como é sua relação com seus colegas?

E com as pessoas que você mora?

Como você está se sentindo nesse primeiro ano de graduação?

Qual o seu papel na universidade?

Qual a relevância do sistema de reserva de vagas para você?

Além de estudar, você exerce alguma atividade profissional remunerada?

Você recebe alguma modalidade de Auxílio de Permanência Estudantil?

E qual a relevância dos auxílios permanência para você?

Qual sua principal fonte de renda para se manter na universidade?

Você percebe alguma mudança pessoal desde que ingressou na universidade? A que você atribui essa mudança?

Aqui na universidade você desempenha algum tipo de função acadêmica ou associativa?

Qual? (Pesquisa, D.A, C.A, PET, PIBIC, ATLETICA, BATERIA, ESPORTE)

Como você entende o seu desenvolvimento desde o ingresso na universidade?

Quais as suas expectativas para os próximos anos de graduação?

E para depois de formado?

Como você entende o seu rendimento acadêmico?

Você acredita que a sua adaptação a vida universitária tem relação com suas notas e seu desempenho?

Caso sim, como você descreveria essa relação?

ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÊMICAS (QVA-r)

Instruções para o preenchimento do questionário:

Por meio deste questionário, pretende-se conhecer suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências acadêmicas. Algumas delas têm a ver com situações dentro da sua Universidade, outras, com acontecimentos fora dela. Todas procuram abranger suas experiências cotidianas enquanto estudante do Ensino Superior. Assegurando a confidencialidade das respostas, solicitamos que preencha o questionário de acordo com sua trajetória e o atual momento acadêmico. Agradecemos a total honestidade nas suas respostas. Responda de acordo com sua opinião ou sentimento.

Em uma escala de até 5 pontos, a alternativa que achar mais adequada sendo:

- 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- 2- Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece, outras não.
- 4- Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- 5- Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

PERGUNTAS:

Questionário de Vivências acadêmicas	Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.	Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece	Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece, outras não.	Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.	Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre
1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade.					
2. Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi					
3. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade.					
4. *Costumo ter variações de humor.					
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.					
6. *Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma.					
7. Escolhi bem o curso que frequento.					
8. Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi.					
9. *Sinto-me triste ou abatido(a).					

10. Administro bem meu tempo.					
11. *Ultimamente me sinto desorientado(a) e confuso(a)					
12. Gosto da Universidade em que estudo.					
13. *Há situações em que sinto que estou perdendo o controle.					
14. Sinto-me envolvido(a) com o meu curso					
15. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento.					
16. *Nos últimos tempos me tornei mais pessimista.					
17. Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal					
18. Minha trajetória universitária corresponde às minhas expectativas profissionais.					
19. *Sinto cansaço e sonolência durante o dia.					
20. Acredito que o meu curso me possibilitará realização profissional.					
21. Acredito possuir bons amigos na universidade.					
22. *Sinto-me saudável e com um bom ritmo de trabalho.					
23. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.					
24. *Tenho momentos de angústia.					
25. Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal.					
26. *Não consigo me concentrar numa tarefa durante muito tempo.					
27. Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer.					
28. Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos.					
29. Consigo manter o trabalho escolar sempre em dia.					
30. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa.					
31. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.					
32. Sou visto(a) como uma pessoa amigável e simpática.					
33. *Penso em muitas coisas que me deixam triste.					
34. Procuo conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.					
35. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo.					

36. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.					
37. Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.					
38. Faço boas anotações das aulas					
39. *Sinto-me fisicamente debilitado(a).					
40. *A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.					
41. Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas.					
42. A biblioteca da minha Universidade está bem equipada					
43. Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.					
44. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade.					
45. Tenho dificuldades em tomar decisões.					
46. *Sinto-me desiludido(a) com o meu curso.					
47. Tenho capacidade para estudar					
48. Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.					
49. *Tenho me sentido ansioso(a).					
50. Estou no curso que sempre sonhei.					
51. Sou pontual na chegada às aulas.					
52. A minha universidade tem boa infraestrutura.					
53. *Não consigo estabelecer uma boa proximidade com meus colegas.					
54. Mesmo que pudesse, não mudaria de curso.					

* Questão invertida, cujo valor foi invertido para o cálculo da média geral na dimensão.