



**Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada**

**Programa de Doutoramento em Filosofia**

Tese de Doutoramento

**A permanência estudantil na Universidade de São Paulo: um estudo da situação hermenêutica**

**Laiz Maria Silva Chohfi**

Orientador(es) | Henriette Tognetti Penha Morato  
Irene Borges-Duarte  
Maria Fernanda da Silva Henriques

Évora 2021

---

---

---

---



**Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada**

Programa de Doutoramento em Filosofia

Tese de Doutoramento

**A permanência estudantil na Universidade de São Paulo: um estudo da situação hermenêutica**

Laiz Maria Silva Chohfi

Orientador(es) | Henriette Tognetti Penha Morato  
Irene Borges-Duarte  
Maria Fernanda da Silva Henriques

Évora 2021

---

---

---

---

---



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Henriette Tognetti Penha Morato (Universidade de São Paulo )

Vogais | Carmem Lucia Brito Tavares Barreto (Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP))

Ianni Regia Scarcelli (Universidade de São Paulo )

Irene Borges-Duarte (Universidade de Évora) (Orientador)

Maria Fernanda da Silva Henriques (Universidade de Évora)

**A permanência estudantil na Universidade de São Paulo: um estudo da situação  
hermenêutica**

Trabalho apresentado para obtenção do título de doutora (dupla titulação), no âmbito do Convênio Acadêmico Internacional, para Co-orientação de tese de doutorado celebrado pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e pelo Instituto de Investigação e Formação Avançada da Universidade de Évora.

Área de concentração:

Orientador: Henriette Tognetti Penha Morato  
Coorientador: Irene Filomena Borges Duarte

Nome: Laiz Maria Silva Chohfi

Título: A permanência estudantil na Universidade de São Paulo: um estudo da situação hermenêutica

Tese apresentada para obtenção do título de doutora (dupla titulação), no âmbito do Convênio Acadêmico Internacional, para Co-orientação de tese de doutorado celebrado pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e pelo Instituto de Investigação e Formação Avançada da Universidade de Évora.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Profa Dra.

Instituição: Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa Dra.

Instituição: Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa Dra.

Instituição: Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa Dra.

Instituição: Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa Dra.

Instituição: Assinatura: \_\_\_\_\_

*A Tia Varina, Dona Rita e Tio Milton,  
por matizarem sofrimento  
com tanto amor e carinho.*

## AGRADECIMENTOS

À Carol, a para sempre dona do primeiro pedaço de bolo e do primeiro agradecimento, por todo o amor e adoração.

Aos meus pais, Maria Auxiliadora e Roberto, por, de maneira infinitamente diversa da que se poderia considerar adequada, formar o mosaico que é a minha história, da qual eu profundamente me orgulho — um agradecimento especial ao meu pai, por ser sempre o “leitor zero”.

Às minhas orientadoras, mulheres as quais eu mais que admiro, Henriette e Irene, pela companhia tão calorosa e enriquecedora ao longo do caminho de construção da aprendiz delas que sou.

Ao Luiz, meu companheiro, meu amor, pela paciência, dedicação e por ser manhã de Natal até nos dias mais difíceis.

À Luciana, pela companhia na travessia desde o mestrado, mostrando-me que há sempre outra maneira de interpretar essa história que é a minha.

À Fernanda Henriques, com muito amor, por, contando-me de outras mulheres, me fazer sentir pertencente.

À Carmem Barreto, por indicar caminhos para a minha jornada e pela companhia mais do que amorosa em terras do além-mar.

À Catarina Vaz Velho, por me ensinar sobre *stickability*.

Ao Gabriel, irmão que o doutorado me deu, pela companhia na vida, por se perder em Portugal comigo e pela leitura sempre atenta.

Às minhas queridas Joyce e Ro e ao querido Jai, pelas trocas e por compartilhar angústias de ser dissidente.

À Neidocas, pelo cuidado e carinho de sempre.

Às professoras, aos professores e aos colegas da Universidade de Évora, por, absolutamente, revolucionarem a minha vida.

Aos companheiros e companheiras da época da Superintendência de Assistência Social (SAS), que contribuíram para o nascimento dessa investigação.

Às estagiárias e estagiários que passaram pelo Serviço de Psicologia da Divisão de Promoção Social (DPS), por fazerem de minha permanência menos solitária.

Aos alunos e alunas com quem pude jogar conversa fora, por tudo que me ensinaram e por emprestarem suas próprias histórias para a construção dessa pesquisa.

“[...] o sofrimento ensina. Mas o quê?”

(Ricoeur, 2019, p. 102)



## RESUMO

Chohfi, L. M. S. (2021). *A permanência estudantil na Universidade de São Paulo: um estudo da situação hermenêutica*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Esta tese dedicou-se a investigar a temática da permanência estudantil. Para tal, partindo da pergunta-bússola “Como compreender permanência estudantil?”, debruçou-se sobre a experiência dos alunos e das alunas da Universidade de São Paulo (USP) em relação a permanecerem nesta instituição enquanto estudantes. Faz-se pertinente ter como alvo de pesquisa esta universidade pela importância que ela exerce na América Latina e no mundo, figurando sempre entre as melhores instituições de ensino superior. Enquadrando-se numa perspectiva da psicologia à luz fenomenologia hermenêutica, a metodologia desta investigação se constrói a partir da leitura dos escritos de Martin Heidegger, especialmente aqueles que dizem respeito à situação hermenêutica e suas coordenadas — a saber: ponto de vista, perspectiva e horizonte. Essa noção foi fundamental, inclusive, para a estruturação do corpo da tese em articulação com os escritos de Hans-Georg Gadamer acerca da conversa, do conceito de tradição e da reabilitação do conceito de preconceito. A partir de levantamento bibliográfico específico a respeito da permanência e assistência estudantil, delinea-se a pertinência de ainda pesquisar essa temática, que deriva do fato de ser recente a existência de políticas estruturadas com vistas a oferecer condições de permanência aos alunos mais pobres nas universidades públicas. A investigação, que teve, de início, como principais interlocutores, os alunos e alunas que recebem o auxílio de permanência da USP, abriu-se de maneira distinta conforme o caminhar pelo campo. Conversou-se com um aluno e duas alunas que recebem auxílio e uma assistente social da Capital; fez-se um ciclo de conversas com alunos de pós-graduação a partir do episódio do suicídio de um colega e se visitou um *campus* no interior de São Paulo, conversando com dois docentes, uma assistente social e um grupo de alunas, por ocasião da tentativa de suicídio de outra colega. Buscou-se, a partir da metodologia construída, evidenciar e compreender o que tradicionalmente contempla a experiência de permanecer na USP por meio de conversas em campo. Mediante a conversa com as conversas, compreendeu-se que permanência é travessia: não se permanece da mesma maneira ao longo de todo o tempo de graduação ou pós. Também se compreendeu que há violência na permanência estudantil e que ela se apresenta de duas formas distintas, aqui nomeadas de *violentia*, do latim; *βία*, do grego. Diante de tudo o que foi apresentado, conclui-se que compreender permanência estudantil somente enquanto programa ou política de assistência é raso e incompleto. Há que se considerar que somente auxílio financeiro não contempla as necessidades de permanência dos alunos e alunas de baixa renda. Deve-se também ter em mente, para a construção de um programa de permanência estudantil, que a parte do corpo discente que não é de baixa renda também pode ter dificuldades para permanecer e, nesse sentido, também necessita de olhar atento e cuidadoso. Por fim, entende-se que o cuidado atual com a permanência estudantil na USP é falho e tem levado seus estudantes a adoecer. Providências devem ser tomadas para que tal situação possa ser modificada.

Palavras-chave: Permanência estudantil. Psicologia. Fenomenologia hermenêutica. Situação hermenêutica.

## ABSTRACT

Chohfi, L. M. S. (2021). *Student permanence at Universidade de São Paulo: a study from its hermeneutic situation*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

This thesis was dedicated to investigating the theme of student permanence. To do so, starting from the compass-question “How to understand student permanence?”, we looked at the experience of students at the University of São Paulo (USP) in remaining in this as students. It is pertinent to have this university as a research target due to its importance in Latin America and in the world, always being among the best institutions of higher education. Framing a psychology perspective in the light of hermeneutic phenomenology, the methodology of this investigation is built from the reading of Martin Heidegger's writings, especially with regard to the hermeneutic situation and its coordinates – namely: point of view, perspective and horizon –, fundamental even for the structuring of the body of the thesis, in articulation with the writings of Hans-Georg Gadamer about conversation, the concept of tradition and the rehabilitation of the concept of prejudice. Based on a specific bibliographic survey regarding student permanence and assistance, the relevance of further researching this theme is outlined, which stems from the fact that structured policies are recent in order to offer conditions of permanence to the poorest students at universities public. The investigation, which began with the main interlocutors of students who receive assistance from USP, remained in a different way according to the walk in the countryside. We talked to a male student and two female students who receive aid from the university in order to remain in it, a social worker from the capital, a cycle of conversations was made with post-graduate students, which had its origin in the episode of the suicide of a colleague, and a campus was visited in the countryside from São Paulo, talking to two teachers, a social worker and a group of students, on the occasion of another colleague's suicide attempt. From the constructed methodology, we sought to highlight and understand what traditionally contemplates the experience of staying at USP, based on conversations in the field. From the conversation with the conversations, it was understood that permanence is crossing: one does not remain the same throughout the time of graduation or post-graduation. It was also understood that there is violence during the student stay and that it presents itself in two different forms, here named *violentia*, from Latin, *βία*, from Greek. From all that has been presented, it is concluded that understanding student permanence only as a program or assistance policy is shallow and incomplete. It must be considered that only financial assistance does not address the needs of permanence of low-income students. One must also consider, for the construction of a student permanence program, that the part of the student body that is not of low income may also have difficulties to stay and, in this sense, also needs to look attentive and careful. Finally, it is understood that the current care with student stay at USP is flawed and has led its students to become ill. Provisions must be made so that this situation can be changed.

Keywords: Student stay. Psychology. Hermeneutic phenomenology. Hermeneutic situation.

## SUMÁRIO

<b>TIERS PLACE OU DO RIO BRANCO: A-PRESENTE-AÇÃO</b> .....	11
<b>PARTE 1 – DA PERIFERIA: EU E FLOR</b> .....	18
<b>1 UMA ETIMOLOGIA DE MIM MESMA: O BROTO DA TEMÁTICA</b> .....	19
1.1 UMA QUESTÃO DE AFIOS .....	19
1.1.1 Para-questão: o contexto em que o problema se mostra .....	19
1.1.1.1 Por-entre-fios-e-buracos-mente: a história (possível) de um serviço de atendimento .....	21
1.2 FLOR .....	27
1.3 DA PERIFERIA PAULISTANA: EU, MEU RADICAL, OU A PALAVRA PRIMITIVA .....	29
<b>2 DA AFETIVIDADE (<i>BEFINDLICHKEIT</i>) COMO MOMENTO INICIAL DA COMPREENSÃO: DOIS EXEMPLOS CONCRETOS DE COLORAÇÃO DO MUNDO PELAS TONALIDADES AFETIVAS (<i>STIMMUNGEN</i>)</b> .....	34
2.1 POR-ENTRE-FIOS-E-BURACOS-MENTE: AFETO QUE PARALISA .....	35
2.2 DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: AFETO QUE MOVIMENTA .....	39
2.3 FORJANDO UMA PERGUNTA DE PESQUISA .....	41
<b>PARTE 2 – DA MIRADA METODOLÓGICA</b> .....	45
<b>3 DOS MÚLTIPLOS OLHARES PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: OS OUTROS E O MEU</b> .....	47
3.1 A SAÚDE DOS UNIVERSITÁRIOS EM BANGLADESH .....	48
3.2 OS ESTUDANTES ANGOLANOS NO BRASIL .....	52
3.3 ASSISTÊNCIA E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: OUTROS OLHARES .....	55
3.4 DA PERTINÊNCIA DESSA INVESTIGAÇÃO .....	89

<b>4 DA PSICOLOGIA ALIADA À FENOMENOLOGIA EXISTENCIAL,</b>	
<b>FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA E HERMENÊUTICA: ALGUNS EXEMPLOS</b>	
<b>92</b>	
4.1 DA FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA E DA HERMENÊUTICA: O LIVRO PODE VALER PELO MUITO QUE NELE NÃO DEVEU CABER .....	104
<b>PARTE 3 – JOGANDO CONVERSAS .....</b>	<b>115</b>
<b>5 DA FITA DE <i>MÖBIUS</i>, O CAMINHO TRILHADO .....</b>	<b>116</b>
5.1 JOGANDO COM ALEXANDRE .....	118
<b>5.1.1 Da impossibilidade à possibilidade: Alexandre e a importância dos outros</b>	
<b>122</b>	
5.2 JOGANDO COM ISADORA .....	124
<b>5.2.1 Da narrativa no momento mesmo da mudança de perspectiva: a percepção de um caminho sofrido .....</b>	
<b>129</b>	
5.3 JOGANDO NO INTERIOR .....	130
<b>5.3.1 De outra camada da situação hermenêutica: a violência .....</b>	
<b>135</b>	
5.4 JOGANDO COM ESTRELA .....	136
<b>5.4.1 Já da porta da rua: Estrela e o fechamento do bloco da graduação .....</b>	
<b>143</b>	
5.5 JOGANDO COM A PÓS-GRADUAÇÃO .....	145
<b>5.5.1 (Im)permanência estudantil em ato: situação-limite como chave de compreensão .....</b>	
<b>155</b>	
5.6 JOGANDO COM ISABEL .....	157
<b>5.6.1 Quem pode permanecer bem na USP? Aspectos de um local inóspito a partir da conversa com a assistente social .....</b>	
<b>166</b>	
<b>6 DO RIO BRANCO CAUDALOSO DA PERMANÊNCIA: A TRAVESSIA TRADICIONAL .....</b>	<b>169</b>

6.1	VIOLÊNCIAS E PERMANÊNCIA OU UMA QUESTÃO DE ECONOMIA .....	171
6.2	ARREMATANDO... E ENCERRANDO A TRAVESSIA .....	176
<b>REFERÊNCIAS .....</b>		<b>180</b>
<b>APÊNDICES .....</b>		<b>186</b>
<b>APÊNDICE A – CONVERSA COM ALEXANDRE .....</b>		<b>186</b>
<b>APÊNDICE B – CONVERSA COM ISADORA .....</b>		<b>194</b>
<b>APÊNDICE C - CONVERSA COM ESTRELA .....</b>		<b>208</b>
<b>APÊNDICE D – CONVERSA COM ISABEL .....</b>		<b>231</b>
<b>APÊNDICE E – DIÁRIOS DE BORDO .....</b>		<b>252</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>267</b>
<b>ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>		<b>268</b>

## **TIERS PLACE OU DO RIO BRANCO: A-PRESENTE-AÇÃO**

*Tu te vestes como o roteiro de tuas viagens?*

Michel Sèrres

O título que carrega a apresentação desta tese se relaciona ao livro *Filosofia Mestiça*, de Michel Sèrres (1993). No livro, *Tiers place* é apresentado como “lugar terceiro”, ou, melhor dizendo, lugar onde um e outro se tornam terceiros de si mesmo. Ele diz respeito ao ponto de mestiçagem, zo lugar onde a transformação acontece.

A tese, que tem início com esta apresentação, é um texto mestiço, pois conta a história de alguém que é terceira de si mesma: eu. Trata-se do caminho que percorri ao longo dos últimos quatro anos, quando escolhi prosseguir na jornada que é se interessar e trabalhar com pesquisa.

Na verdade, é mais do que isso: é um texto que tem relação com a minha vida toda, com os meus, até agora, trinta e seis anos. Esta pesquisa, que tem como tema a permanência estudantil na Universidade de São Paulo (USP), é produto da minha história. É produto de alguém que nasceu numa margem do rio e que partiu, mergulhou, querendo chegar do outro lado sem imaginar o rio branco que corria no meio do rio (Sèrres, 1993) e o quão transformadora essa travessia seria. Esse rio, a princípio, foi o da desigualdade social.

Nesse sentido, este trabalho de pesquisa tem origem quando eu nasço na periferia de São Paulo. Cresce comigo quando tenho o privilégio de ter uma mãe que se esforça e se sacrifica, que me possibilita o melhor da educação paulistana: e isso significa estudar num colégio com pessoas de uma origem e de recursos muito diversos dos meus e me afastar, pela primeira vez, do espaço que me era conhecido. Também amadurece comigo quando eu penso que o pior já passou e que, finalmente, ao estar na USP, encontro novamente com as “mesmas” pessoas do colegial, tão diferentes de mim. Enfim, brota como pergunta de pesquisa quando vejo alunos, tanto de graduação quanto de pós-graduação, sofrendo como eu sofri. Eu, como fora desse lugar de sofrimento, interessada e intrigada com como é que se permanece nos lugares. De onde vem tanta ousadia?

Da minha cadeira de psicóloga concursada pela USP, vi minha história, que será apresentada em um dos capítulos dessa tese, uma vez que é importante marcar a origem, o sentido de ela me provocar, ressurgir em tantos outros que pensam que “aqui não é pra mim” ou que “esse aqui não é meu lugar”.

Por outro lado, ver tudo reaparecer deixa evidente, ao mesmo tempo, o quanto eu já não mais estou nesse lugar. Tanto não estou nele, que posso enxergá-lo a uma certa distância e posso

relatá-lo, descrevê-lo, falar dele. Eu venho desse lugar, mas ele é apenas origem, não é mais necessariamente a minha realidade. Nas palavras de Sèrres (1993):

não andará mais nem se erguerá mais como quando só sabia ficar de pé ou andar: bípede antes desse evento, ei-lo agora carne e peixe. Não apenas mudou de margem, de linguagem, de costumes, de gênero, de espécie; também conheceu o traço de união: homem-rã. O primeiro animal desfruta de um domínio, o segundo bicho também, mas o estranho vivente que um dia entrou no rio branco que corre dentro do rio visível, e teve que se adaptar, sob pena de morte, às águas extravagantes, abandonou qualquer domínio. (p. 12)

É por essa razão que este aqui é um texto mestiço: diz de alguém que “não nasceu” para estar no lugar em que está, mas que atravessou o rio a nado, perdeu a referência e o chão, aprendeu a boiar e a nadar contra a correnteza e, por fim (ou de começo?), pôde construir sua dupla-pertença. Já sou dos dois lugares, e não sou completamente de nenhum deles.

Outro motivo ainda pelo qual este texto é mestiço são as duas disciplinas que se mesclam nele e em mim: Psicologia e Filosofia. Essa tese é uma concretização dessa (e da outra) mestiçagem, uma vez que foi produzida no período em que essa transformação mais se aprofundou.

De nadar um rio, atravessei um oceano. Ter tido o privilégio de estudar filosofia na Universidade de Évora, em Portugal, na companhia de colegas incríveis, de origens diversas, e na companhia de mestras e mestres tão generosos, foi absolutamente transformador. Tão transformadores foram esses meses, que esta tese se pretende de dupla-titulação, concretizando até no diploma a mestiçagem, a dupla-pertença que faz de mim terceira.

Também corre um oceano branco no meio do oceano.

Meu trabalho como psicóloga sempre se pautou pela fenomenologia hermenêutica, contudo se tratava muito mais de uma psicóloga que lançava mão da Filosofia sem necessariamente refletir sobre o que isso significa, sobre o sentido de uma disciplina lançar mão da outra. Em Portugal, pude construir um respeito muito maior pelo encontro entre as disciplinas, entendendo que são duas e que uma não se subordina à outra. Nem psicóloga somente, nem filósofa certamente: mulher-rã.

Esclareci, até agora, o caminho que pude fazer: atravessar o rio, depois o oceano e, no percurso, me encontrar com a Psicologia e Filosofia, querendo pensar a respeito de permanência estudantil na USP. Mas qual o sentido dessa escolha? Que sentido tem investigar a USP? E

permanência estudantil? Ou, ainda: que diferença faz uma psicóloga escolher buscar apoio na filosofia?

A USP foi avaliada como a oitava melhor universidade do mundo segundo o *ranking* do Centro de Estudos em Ciência e Tecnologia da Universidade de Leiden (Holanda), com base no impacto de suas produções na base de dados multidisciplinar *Web of Science* (Leiden University, 2019). Essa é uma das razões pelas quais se faz pertinente investigá-la: a referência que a USP é, especialmente na América Latina, onde figura há muitos anos como uma das melhores instituições de ensino superior.

Embora essa avaliação possa favorecer uma boa impressão, a criação do Escritório de Saúde Mental da Universidade de São Paulo em 2018 (Universidade de São Paulo [USP], 2018), que acompanha alunos de graduação e pós-graduação em sofrimento psíquico, deixa evidente que a produção de alto nível tem um custo para o corpo discente — ao mesmo tempo em que parece demonstrar uma certa preocupação da universidade para com seus alunos. Pensando que há sofrimento sendo produzido nessa universidade e querendo contribuir para a criação de políticas de permanência estudantil que levem em consideração a saúde mental do corpo discente, para mim, se faz necessária essa investigação partindo da USP, que tem sido minha casa desde 2003.

A permanência estudantil, por sua vez, é uma temática atual no Brasil. Em consulta na própria *Web of Science* e nas plataformas *Scielo* e *Pepsic*, foram encontradas vinte e seis referências bibliográficas que tratam dessa temática, das quais nove estavam acessíveis online. Todas são brasileiras e relativamente recentes (Laranjo & Soares, 2006; Osse, 2008; Vargas, 2008; Fonseca, 2009; Fernandes, 2012; Silveira, 2012; Bertotti, 2013; Felipe, 2015; Reis, 2015). Isso confirma a atualidade do tema que quero aqui abordar.

Mais adiante, serão apresentadas, com mais profundidade, as pesquisas acima citadas. Para o momento, é suficiente dizer que elas investigam a temática da permanência estudantil por vias diferentes e menos amplas do que a presente investigação, que engloba relatos de alunos, docentes e funcionários a respeito da permanência estudantil, estabelecendo, posteriormente, relação com a história da própria universidade e a política de permanência implantada por ela. Esta tese tem o intuito também de construir uma metodologia de pesquisa que articule a obra de Heidegger, que trata da situação hermenêutica (Heidegger, 2014), e a hermenêutica gadameriana (Gadamer, 1999, 2002), além de oferecer material para se (re)pensar as políticas de permanência. Nesse sentido, a presente pesquisa é original tanto pelo seu escopo quanto pela metodologia empregada. Nenhuma das investigações citadas anteriormente lança mão da filosofia fenomenológico-hermenêutica em sua construção.



Há, ainda, mais uma razão pela qual essa iniciativa de pesquisa é original. A aproximação entre Psicologia e Filosofia fenomenológico-hermenêutica é uma das grandes áreas de trabalho e investigação no Brasil, mas é ainda um terreno a ser explorado em Portugal. Buscando investigações que aproximem Psicologia e Fenomenologia Hermenêutica na década atual, nas bases de dados já citadas, foram encontrados sete artigos publicados. Cinco deles foram produzidos no Brasil (Dutra, 2011; Feijoo & Dhein, 2014; Mattar et al., 2016; Frota, 2018; L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019) e dois na Venezuela (Martínez Araujo, 2011, 2012). Também retornarei a esses artigos mais adiante, com mais profundidade.

Esses trabalhos de investigação associam a psicologia às obras de Martin Heidegger e/ou de Hans-Georg Gadamer, algo que também foi feito na presente investigação. Nenhum deles, no entanto, se utiliza da situação hermenêutica, conforme proposta por Heidegger (Heidegger, 2014), para compreensão dos dados, o que pode já revelar que a aproximação a ser realizada nessa investigação é inédita.

Até aqui, creio ter respondido a duas das três perguntas específicas que fiz no início dessa apresentação: i) faz sentido investigar a USP, ii) é pertinente pesquisar a respeito da permanência estudantil. Mas que diferença faz aproximar Psicologia e Filosofia?

Dizer que é somente por ser uma aproximação inédita entre tema e metodologia seria uma inverdade. Como já dito anteriormente, meu trabalho como psicóloga sempre se pautou pela abordagem fenomenológico-hermenêutica. Nesse sentido, a Filosofia fenomenológicohermenêutica já estava aqui antes mesmo da temática da investigação se mostrar. O que busco junto à Filosofia — sendo, portanto, a razão pela qual faz sentido aproximar Psicologia e Filosofia — é abertura.

Conforme Ortega y Gasset (1999), a Filosofia tem como tema “tudo quanto há” (p. 57). O campo da Filosofia é tudo o que há, é o universo. O humano é criador de sentido nesse universo que a ele se apresenta. Assim sendo, como não aliar uma disciplina à outra quando se busca por uma compreensão de algo? Haveria “caldo” melhor do qual recolher coordenadas para compreender?

Da Filosofia, conforme já dito anteriormente, pauto-me por um pequeníssimo terreno, que é o da Fenomenologia Hermenêutica, proposta por Heidegger, e o da Hermenêutica, conforme continuada por Gadamer, que foi seu aluno. Na origem do termo, Fenomenologia é o dizer daquilo que se mostra. Hermenêutica, por sua vez, é a arte ou ciência da interpretação. O trabalho da Psicologia à luz da Fenomenologia Hermenêutica é o dizer interpretado daquilo que se mostra: aquilo que a mim se mostra no mundo me afeta, marcando-me, e, dessa marca, que é o tecido próprio da compreensão, faço palavra e devolvo ao outro, quem quer que seja, minha

interpretação<sup>1</sup> a esse respeito. É dessa forma quando estou atendendo alguém e assim também o é quando pesquiso. Não há método ou técnica a ser aplicado, o trabalho é ser-com e co-construir.

Na medida em que não há técnica a ser aplicada, na pesquisa também não se tem um caminho pré-determinado (ou um *script*) a ser seguido: o caminho se constrói conforme o caminhar, acompanhando as ondulações do próprio terreno que se pesquisa. Nesse sentido, essa tese é uma tentativa de escrita que busca ser fiel ao desenrolar desses quatro anos de caminhada, em que, partindo da questão “como compreender permanência estudantil?”, pude me colocar em movimento na USP, entonada por esse interesse que urgia ser cuidado.

A partir da questão, busco desenvolver um exercício hermenêutico no tocante a essa temática. Nessa perspectiva, a Filosofia fenomenológico-hermenêutica não ocupa, nesta tese, posição de criada que serve a outra ciência. Ao contrário, ela é central. É de onde provêm as pedras com as quais construo o chão para que o meu caminhar seja possível. A urgência da pesquisa brota da Psicologia; sua possibilidade verte da Filosofia. Tão importante é seu lugar, que ocupa o cargo de eixo organizador do todo: a (minha) situação hermenêutica (Heidegger, 1999).

Conforme Heidegger (2014),

[as] “interpretações” estão subordinadas a determinadas condições do interpretar e do compreender. O conteúdo de cada interpretação – ou seja, o objeto temático no “como” do seu ser-interpretado – só se mantém em pé, se se explicitou com suficiente clareza a sua correspondente situação hermenêutica, a que cada interpretação é relativa, nas suas características. (p. 29)

Segundo o autor, a interpretação de algo só se sustenta quando deixamos suficientemente clara a situação da qual a construção dessa interpretação parte. A interpretação nunca é neutra, isenta. Sempre parte e se sustenta em algo já existente.

---

<sup>1</sup> “Hermenêutica”, “compreensão” e “interpretação” são termos que estão sendo empregados aqui, nessa apresentação, com seu sentido usual e corriqueiro. Mais adiante, eles serão mais bem explorados e esclarecidos, já que ocupam lugar importante tanto no pensamento de Heidegger quanto no de Gadamer.

Descrevendo a situação hermenêutica, Heidegger (2014) destaca a existência de três estruturas principais: ponto de vista (*Blickstand*), perspectiva (*Blickrichtung*) e horizonte (*Sichtweite*)<sup>2</sup>.

A respeito dessas estruturas, pontua:

1) *ponto de vista* [*Blickstand*], que se fixou e apropriou de modo mais ou menos explícito; 2) uma *perspectiva* [*Blickrichtung*], que dele parte, e segundo a qual se determina preconceitualmente o ser captado do objeto da interpretação “enquanto tal [coisa]” e “em que direção” deverá ser interpretado”; e 3) um *horizonte* [*Sichtweite*], delimitado pelo ponto de vista e pela perspectiva, dentro do qual a exigência de objetividade da interpretação se move. (Heidegger, 2014, pp. 29-30).

“Ponto de vista” pode ser compreendido como o olhar de quem interpreta. “Perspectiva”, por sua vez, é a direção do olhar. Por fim, “horizonte” se refere ao que se enxerga e se é possível interpretar a partir de um determinado ponto de vista e de certa perspectiva. Formaria uma figura semelhante ao triângulo, se pensássemos os olhos como representantes do ponto de vista. O ângulo de visão, por seu turno, seria a perspectiva. O horizonte, enfim, seria o que se pode enxergar mediante esse determinado ângulo, formando uma grande angular.

Aproximando essa estrutura de meu trabalho de pesquisa, o ponto de vista é o meu, construído historicamente. Perspectiva se trata da direção que per-sigo, do olhar que vai, a cada vez, se construindo como metodológico. Horizonte, por último, diz sobre o que pude enxergar e, no caso, do que pude compreender e interpretar daquilo que se mostrou quando me pus a pesquisar permanência estudantil na USP; diz do recorte possível a partir do meu olhar.

Afirmar que essa pesquisa tem como fio condutor a situação hermenêutica, conforme proposta por Heidegger, e, mais especificamente, a minha própria situação hermenêutica, pode dar a entender, erroneamente, que se trata de algo estático: a minha situação é esta e ponto final. Ao contrário: o que quero dar a ver na escritura desta tese é exatamente o quanto a minha própria situação foi se modificando ao longo do percurso. Uma investigação que não se modifica em seu percurso e que não modifica o pesquisador é uma investigação não executada.

Como dito anteriormente, essa iniciativa de pesquisa nasce comigo quando nasço na periferia de São Paulo. Cresce comigo quando, aluna estudiosa e aplicada, teimo em estudar na

---

<sup>2</sup> Os termos em alemão não serão repetidos entre parênteses ao longo da tese para que o ritmo de leitura não seja quebrado. Quando se tratar do ponto de vista, perspectiva e horizonte enquanto componentes da situação hermenêutica, estes serão grafados em itálico.

USP. Amadurece comigo conforme me aprofundo nos estudos e continuo a notar que, por alguma razão, me sinto diferente de muitos outros alunos. Segue amadurecendo enquanto

---

trabalho na USP, quando decido que é importante pesquisar a seu respeito. O olhar da menina da periferia é o mesmo da mulher pesquisadora? Certamente que não.

Também corre um rio branco no meio da tese.

É querendo mostrar as transformações ao longo do caminho ou, mais especificamente, as mudanças de *perspectiva* que divido esta tese em três partes principais: i) *Da periferia: eu e Flor*, ii) *Da mirada metodológica*, iii) *Jogando conversas*. Considerando meu próprio ponto de vista e minha *perspectiva*, apresento o *horizonte* desde a menina da periferia até o encontro com Flor, outra menina da periferia. Esse encontro foi determinante para que o incômodo que era meu se transformasse em palavra e em iniciativa de investigação.

Em *Da mirada metodológica*, segunda parte da tese, já me encontro noutro lugar, ou seja, partindo de outra *perspectiva*. Ali, já é a mulher que se pretende pesquisadora, interessada na temática da permanência estudantil, querendo refletir e produzir conhecimento sobre isso. Apresento, nessa parte da tese, as outras iniciativas de investigação acerca da permanência estudantil e as que, partindo da Psicologia, lançam mão da Fenomenologia Hermenêutica para a construção de suas metodologias. Além disso, exponho o que de imprescindível pude ler das obras de Heidegger (1993, 2014) e de Gadamer (1999, 2002) para a elaboração de minha própria metodologia de pesquisa. Na segunda parte da tese, já apresento um “produto final” desta, o que viabiliza a produção da parte seguinte, que é a final, intitulada *Jogando conversas*.

Fazendo referência a Gadamer em *Verdade e Método I* (Gadamer, 1999), no qual o autor aproxima o vaivém do jogo do vaivém que é próprio conversa, apresento, nessa parte da tese, as conversas que tive com as conversas com alunos, docentes e assistente social ao longo dos quatro anos de pesquisa. Apresento a conversa que não pude ter com Marcos, aluno de doutorado que se suicidou, mas que pude ter com seus amigos e colegas, assim como uma visita que fiz a um dos *campi* da USP no interior de São Paulo, quando falei com dois docentes, uma assistente social e um grupo de alunas.

Da construção que fiz a partir dessas tantas trocas, em diálogo com a história da criação da USP, bem como com os documentos produzidos por esta a respeito da permanência estudantil, busco apresentá-la como ela se apresentou a mim ao longo da investigação. É

também quando dou a ver a situação hermenêutica que parece ser a do corpo discente da universidade.

## **PARTE 1 – DA PERIFERIA: EU E FLOR**

## 1 UMA ETIMOLOGIA DE MIM MESMA: O BROTO DA TEMÁTICA

Etimologia é a parte da gramática que trata da história ou origem das palavras e de sua explicação e significado através da análise dos elementos que as constituem. Em outras palavras, é o estudo da composição dos vocábulos e das regras de sua evolução histórica. Ou ainda: é o segmento da gramática que torna possível distinguir entre significado e sentido, uma vez que, partindo da origem, podemos encontrar mudanças do uso das palavras em diferentes épocas. A etimologia é, nesse sentido, histórica.

Venho, então, nesta parte desse trabalho, fazer uma etimologia de mim, isto é, reconstruir meu caminho desde a origem no que concerne à temática e à inquietação que possibilitaram esta iniciativa de pesquisa. No entanto, farei esse percurso não de maneira cronológica, mas do modo como as minhas sílabas – ou passagens de minha história – foram se aglutinando ao longo dos eventos e constituindo isso que sou eu agora, interessada na temática da permanência estudantil. Trata-se de uma historicidade de mim mesma. Percebi, conforme caminhava por entre os caminhos do doutorado, que este trabalho é representativo da psicóloga que sou e da pesquisadora que preciso ser.

### 1.1 UMA QUESTÃO DE AFIÇOS

Afixo é um morfema que juntamos à palavra primitiva a fim de formar novas palavras a partir desta. Se estiver no início da palavra, é um prefixo; no fim, um sufixo. Os prefixos antecedem o radical ou a palavra primitiva, modificando seu sentido, mas não sua classe; se é um substantivo, o continuará sendo, por exemplo. Já os sufixos, que vão ao fim da palavra primitiva, alteram sua classe gramatical e podem ser nominais, verbais ou adverbiais. Um substantivo pode passar a ser um advérbio ou um adjetivo.

Ao longo de minha história, muito foi sendo “afixado” a mim. Vi-me em situações completamente transformadoras, e noutras nas quais eu segui existindo como já vinha sendo. Começo a narrar a minha história num momento em que eu só enxergava prefixos, ou seja, em que nada havia me modificado, para, passando pelo sufixo, chegar à palavra primitiva, que é de onde venho.

#### 1.1.1 Para-questão: o contexto em que o problema se mostra

Minha história com a permanência estudantil tem início em 2013 — ou assim pensava eu —, quando fui contratada como psicóloga pela USP. Fui aprovada num concurso para fazer parte da Superintendência de Assistência Social (SAS), integrando a Divisão de Promoção Social (DPS) junto às assistentes sociais. Essa é a unidade responsável pelo programa de permanência da USP.

A SAS é responsável por todos<sup>3</sup> os auxílios financeiros concedidos aos alunos de graduação e pós-graduação. Para os alunos de graduação, a superintendência oferece vagas de moradia e alojamento provisório no Conjunto Residencial da USP (CRUSP), auxílios moradia (em dinheiro), alimentação, livros e transporte. Para os alunos de pós-graduação, a SAS oferece vaga de moradia, alojamento provisório e hospedagem eventual no CRUSP.

Os auxílios listados acima fazem parte do Programa de Apoio à Permanência e Formação Estudantil (PAPFE). Para ter acesso a eles, os alunos passam por um processo seletivo. Essa seleção é conduzida pela equipe de assistentes sociais que faziam parte da DPS junto a mim. Segundo o site da SAS, o Serviço Social:

é o serviço diretamente responsável pelos processos de avaliação socioeconômica que classificam alunos de graduação para obtenção de bolsas/apoios, alunos de pós-graduação para obtenção de vagas no CRUSP. Atende alunos moradores do CRUSP em situações de vulnerabilidade. (USP, 2017a, s/p)

O processo de seleção do PAPFE consiste em entrevistas com as assistentes sociais, visando a explorar a situação socioeconômica do aluno, juntamente com a entrega de documentos que comprovem tal situação. A partir dos dados constantes nos documentos, é feito um cálculo que classifica os alunos em uma espécie de “escala de vulnerabilidade”: quanto mais vulnerável socioeconomicamente, mais auxílios o aluno está apto a receber.

Embora eu trabalhasse junto ao Serviço Social, minhas ações não aconteciam no processo seletivo do PAPFE; não era integrante da “comissão avaliadora”, por assim dizer. Na realidade, meu trabalho não teve um formato definido e mudou ao longo dos quatro anos em que atuei como funcionária da universidade, acompanhando, em sintonia, as mudanças no contexto. Foi cartografia encarnada.

---

<sup>3</sup> Todos os auxílios concedidos pela própria USP. Há também as bolsas que são fornecidas por outros órgãos de fomento.

Cartografia clínica se trata, conforme Morato (2007), em linhas gerais, de percorrer o espaço da instituição, conhecendo-a através das pessoas que dela fazem parte, para, então, propor alguma modalidade de intervenção, se se fizer necessário. Entendemos, contudo, que a

---

cartografia não termina com a realização de alguma proposta de intervenção: ela é contínua, na medida em que sempre é necessário nos mantermos atentos às modificações e aos acidentes do terreno. É nessa direção que meu trabalho foi cartografia encarnada, uma vez que foi se modificando conforme o contexto exigia.

O que existia de definido no meu trabalho, no entanto, era o público-alvo: os alunos contemplados pelos auxílios oferecidos pelo PAPFE. Em outras palavras, os alunos para os quais o meu olhar se dirigia eram os mais pobres e vulneráveis da USP.

As assistentes sociais, ao longo dos anos letivos, acompanham os alunos que recebem auxílios. Em certa medida, acabam tornando-se referência de cuidado para eles. Quando o rendimento escolar cai, elas os convidam para conversar. Se algo acontece na moradia no CRUSP, por exemplo, é a elas que os alunos recorrem. Elas que são chamadas quando alunos se comportam inadequadamente. Assim, quando alguma situação foge do que é compreendido como normalidade nesse contexto, no que toca a essa parcela dos alunos da USP, o grupo de assistentes sociais é sempre comunicado para que providências sejam tomadas. Eu, visto que minha equipe era de uma pessoa só, fui muitas vezes “uma providência”. Era aí que meu trabalho acontecia: quando a demanda excedia o auxílio financeiro. Hoje em dia, entendo que, de certa maneira, minha contratação já se deveu a uma possível necessidade de ampliação do que se compreende como apoio à permanência estudantil. Será que, para permanecer e se formar na USP, os alunos necessitam somente de auxílio material/financeiro?

#### 1.1.1.1 Por-entre-fios-e-buracos-mente: a história (possível) de um serviço de atendimento

Esse subtítulo tem valor e sentido muito especiais. Faço, com ele, referência à dissertação de mestrado que defendi em 2013. Meu trabalho foi nomeado: *Por Entre Fios e Buracos: uma experiência para construção de uma rede de atenção à saúde no IPUSP*<sup>4</sup> (Chohfi, 2013). A partir da percepção de que a população que procurava o Centro-Escola do Instituto de Psicologia (CEIP)<sup>5</sup> precisava de sorte para, num momento de urgência, encontrar

---

<sup>4</sup> Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. <sup>5</sup> Informalmente chamado de “clínica”.



aberta a porta que fosse compatível com sua demanda, tentei pensar a construção de uma rede entre os serviços que são oferecidos pelo IPUSP. A ideia era a de que a população pudesse sempre ser mais bem atendida em suas necessidades, uma vez que, se entrasse por uma porta na qual não cabia, poderia ser direcionada a outra.

---

Desenvolvi essa pesquisa junto a um grupo de alunos de graduação que faziam parte do Laboratório de Estudos em Fenomenologia Existencial e Prática em Psicologia (LEFE), do qual sou colaboradora há cerca de catorze anos. Juntos, cartografamos o CEIP e o IPUSP, objetivando conhecer os serviços e os laboratórios que prestavam atendimento à comunidade. Realizamos entrevistas com docentes e técnicos responsáveis, assim como com alguns alunos que lá faziam estágio.

Caminhar por entre os corredores do IPUSP com um outro olhar produziu profundas transformações em mim, as quais fazem parte do meu modo de ser psicóloga e pesquisadora. Penso que é um olhar próximo ao que Benjamin (1985), no texto *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, nomeia de “narrador viajante”. Esse narrador é aquele que viaja por entre terras desconhecidas e depois se põe a contar sobre elas, transmitindo a experiência construída quando em campo.

Mesmo percorrendo um espaço já conhecido, a tentativa, durante a pesquisa, era a de re-conhecer o espaço do IPUSP por meio dos serviços e laboratórios que dele fazem parte. Tratava-se mesmo de um conhecer distinto, diferente do que havia sido possível para mim enquanto aluna de graduação. Quando alunos, não temos a oportunidade de conhecer tudo o que faz parte do Instituto. Outro mundo se abriu quando iniciei minha pesquisa de mestrado, propiciando, de fato, a sensação de que eu estava numa viagem por outro lugar.

Por razões que não carecem de explicitação no momento, não foi possível construir tal rede. Voltarei a esse tema mais adiante, refletindo por outro ângulo. Entretanto, como já apontei acima, “outros algos” puderam ser construídos no percurso dessa pesquisa. Desses, sim, é necessário tratar, pois são o sufixo disso que sou eu; são frutos de aprendizagem significativa, aqui compreendida como aquela que acontece pela experiência (Morato, 2009). Destaco duas dessas marcas profundas como sendo as mais importantes.

A primeira delas trata de minha insignificância. Ou de nossa insignificância. Em meu mestrado, eu constato: “percebi que nunca daríamos conta de tudo; nosso fazer é, de fato, incompleto” (Chohfi, 2013, p. 23). Não bastamos para nada, não damos conta de nada, não

curamos ninguém, tampouco guardamos as chaves da resolução de todos os problemas. É necessário ser-com para cuidar de forma pertinente. Sempre precisamos de outros.

A segunda marca é do quanto um trabalho em rede, isto é, que pressupõe que precisamos de outros para cuidar do que quer que seja ou de quem quer que seja, sempre se pauta por uma tensão. Nunca se sabe o que o outro demanda e, por isso, não se tem, de antemão, o caminho a ser percorrido. O trabalho é, então, sempre uma construção artesanal e original, feita sob medida para quem o procura, contando com os parceiros que se fizerem necessários a esta ou àquela ação ou demanda. Alguém que trabalhe dessa forma permanece sempre numa espécie de não-lugar, já que o lugar está sempre e a cada vez em construção. Muitas vezes, é medo difuso, é angústia.

Tatuada por essa experiência, mais adiante em minha história, fui a campo em meu trabalho como funcionária da USP. Porém, tal qual Arlequim<sup>5</sup>, pensei eu, de início, que nada havia mudado em mim com a experiência do mestrado. “Lá é como cá”, pensava eu. Desse modo, me deixei absorver pela rotina impessoal da instituição pública.

A proposta inicial para o meu trabalho era a de que eu pudesse auxiliar as assistentes sociais com os “casos complicados”, que demandavam apoio psicológico. Elas encaminhariam os alunos a mim, e eu seguiria com eles. Entendi que o que se pretendia que eu fizesse era acompanhar em Psicoterapia os alunos que precisassem, além de pensar nos demais encaminhamentos necessários. Mas seria esse o único trabalho possível para uma psicóloga nesse lugar? Psicoterapia é possível em instituições como esta? Seria, ainda, um único olhar para as possibilidades de ação psicológica? De qualquer maneira, mesmo já inquieta com o pedido que vinha da instituição que me contratou, sem ter entendido ainda as queixas e tampouco encontrado a demanda<sup>6</sup>, passei a receber os encaminhamentos.

Aos poucos, minha agenda passou a não ter mais janelas de respiro. Ora, só no CRUSP temos cerca de mil e duzentas vagas, o que corresponde aos mil e duzentos moradores regulares. Os contemplados pelos outros auxílios somam outros tantos milhares. Acompanhando em Psicoterapia todos os que precisavam — ou que apareciam —, não me restava mais tempo para dialogar. Vi-me reproduzindo um trabalho sem espaço para pensar a respeito de nada. Fui

---

<sup>5</sup> Faço referência ao texto “Laicidade”, de Michel Sèrres (1993), em *Filosofia Mestiça*, anteriormente citado na apresentação desta tese. Nessa parte do livro, o autor narra o retorno de Arlequim, o rei da Lua, de suas viagens. Numa audiência com seus súditos, enquanto tentava mostrar que nada havia de diferente nos lugares por onde caminhou e que nada o havia afetado ou marcado, vai se dando conta, a partir das interpelações dos que lá estavam, que até sua pele mudou, pois agora estava tatuada pela experiência.

<sup>6</sup> *Pedido, queixa e demanda no Plantão Psicológico: querer, poder ou precisar?* (Morato, 2006).

criando teias de aranha e camadas e camadas e camadas de poeira na habilidade de refletir. Tornei-me pura impessoalidade<sup>7</sup>.

Ao mesmo tempo, permanecia imersa em questionamentos: como desenvolver um trabalho coerente com a demanda do meu público-alvo? Qual era a demanda do público-alvo? Como o serviço não existia antes de mim, tudo era possível, e nada também.

Além dos alunos encaminhados pelo Serviço Social, recebia também chamados para auxiliar os funcionários da SAS e para ajudar docentes em outras unidades da universidade.

---

Qual era o meu trabalho? Algo acontecia na USP que demandava o cuidado de uma psicóloga, já que passei a receber muitos encaminhamentos e chamados por semana. Os alunos que chegavam até mim, de fato, precisavam de algo, assim como os funcionários que passavam para tomar um café. Tal situação não era diferente quando eu era procurada por docentes que, muitas vezes, não sabiam como lidar com o aluno que disse que pensava em suicídio, que tinha severas dificuldades em se dedicar ao trabalho acadêmico ou que agia descontroladamente de alguma forma em sala de aula.

O tempo da experiência enquanto funcionária da USP me ensinou que a única maneira de habitar esse não-lugar, visto que sempre em construção, era utilizar a minha angústia de combustível e de guia para não me afogar. Às vezes, era necessário boiar e assim permanecer. Em outros momentos, eu precisava nadar, e nadar rápido, conseguindo penetrar nas brechas da estrutura enrijecida da universidade.

Minha função na USP foi, conforme eu ganhava mais tempo “de casa”, adquirindo mais contorno e, portanto, lastro e experiência para justificar esta ou aquela escolha. O serviço, nomeado provisoriamente de “Psicologia DPS”, teve, até seu fim, com a minha saída da USP enquanto funcionária, duas frentes de trabalho principais. A primeira delas era um Plantão Psicológico, que acontecia uma vez por semana, durante um dia inteiro. Faziam parte do público-alvo desse plantão somente alunos que recebiam auxílios da SAS, e eu buscava, junto a eles, esclarecer a demanda que os fez procurar por uma psicóloga. Compreendi, e pude facilitar essa mesma compreensão à minha chefia, que fazer Psicoterapia num lugar com uma demanda tão variada não era coerente; eu acabava por cuidar de quinze, vinte alunos no máximo. O que são quinze em milhares que podem precisar de algo?

---

<sup>7</sup> Refiro-me a Heidegger, quando ele trata da impessoalidade como a perda de si mesmo, quando ocorre a absorção no/pelo mundo (Inwood, 1999).

A outra frente de trabalho era, mediante a demanda que se apresentava nos plantões e em conversas com o Serviço Social, buscar serviços que se interessassem em desenvolver projetos em parceria, sempre com a finalidade de conceder atendimento pertinente às demandas que se mostravam.

A partir dos encontros proporcionados pelos plantões e pelas parcerias, a inquietação que deu origem a essa pesquisa se mostrou mais claramente, quase que exigindo de mim um olhar atencioso. Separei um episódio para contar. Na verdade, ele se separou no percurso, fazendo-se destacar.

#### 1.1.1.2 Do fundo, a figura

Como mencionei mais acima no texto, minha equipe era de um eu sozinho. Eu, sozinha<sup>8</sup>. Entendendo o peso e o tamanho da tarefa, também ciente da minha insuficiência, achei fazer sentido ser-com-outros no trabalho — e faria sentido de outra maneira? Fui, então, buscar parceiros de trabalho.

Uma dessas tentativas, que agora posso dizer ser bem-sucedida, foi minha participação no I Congresso do Centro Escola do Instituto de Psicologia da USP (CEIP), que aconteceu em novembro de 2015. Esse congresso tinha como objetivo fomentar a discussão acerca do funcionamento do CEIP junto à comunidade USP e aos usuários dos serviços. As portas estavam abertas a todos para pensar possibilidades de trabalho. Eu, com meu estagiário à época, escrevi uma proposta de trabalho em rede.

O congresso se desenrolou em dois momentos diferentes. No primeiro, os participantes se reuniram em grupos, de acordo com suas propostas e interesses, para discutir e pensar a viabilidade das ações. Já em um segundo momento, em assembleia, as propostas finais, elaboradas por grupos menores, eram colocadas em discussão com a presença de todos os participantes. A ideia era a de que qualquer decisão fosse tomada democraticamente, com a concordância da maioria dos presentes.

Durante a assembleia, eu refiz alguns contatos. Fiz de novo porque já os havia feito durante a graduação e a pós-graduação em Psicologia anteriormente. Inclusive, fiz estágio nos serviços com os quais retomei as conexões.

---

<sup>8</sup> Ao longo dos anos de trabalho na SAS, tive a oportunidade de ter quatro estagiárias e dois estagiários. Eu os compartilhava com o Acolhe USP, serviço que se dedica a atender a população uspiana que faz uso de álcool e outras drogas. Embora tanto as estagiárias e estagiários quanto a equipe do Acolhe tenham participado desse período junto a mim, eu, ainda assim, desenvolvia o trabalho muito solitariamente ou, ao menos, continuava a me sentir muito sozinha. Por isso, sempre uma equipe de um eu, sozinha.

Um desses serviços foi o Serviço de Aconselhamento Psicológico (SAP). Junto à equipe do SAP e a uma psicóloga integrante da equipe de saúde da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP (EACH), começamos a pensar como poderia funcionar uma ponte entre os serviços e a Psicoterapia fora e dentro da universidade. Não me deterei nesse contato, embora ele seja, certamente, importante. Foi, no entanto, o encontro com uma psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar que fez o coração do Serviço de Psicologia da DPS pulsar.

Beatriz de Paula Souza, a Bia, é psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP. Ela cuida especialmente de um braço desse serviço, que é a Orientação à Queixa Escolar (OQE). Ela estava sentada na fileira de cadeiras à minha frente durante a assembleia. Quando ouviu que eu trabalhava na SAS, virou-se para mim e exclamou: preciso do seu contato! Eu, sempre

---

sedenta por possibilidades, logo forneci as informações das quais ela precisaria para me encontrar. Meu e-mail bastava.

Passado um mês, no início de dezembro, recebi um e-mail de Marina, aluna do curso de Aperfeiçoamento em OQE. Ela dizia que vinha acompanhando um aluno que precisava de algum encaminhamento. Como ele recebia auxílios da SAS, ela pensou que poderia falar comigo. Essa foi a razão, até então inexplicada, de Bia ter pedido meu contato no congresso. Tratei de combinar um encontro com Marina.

Durante nossa conversa na semana seguinte à troca de e-mails, Marina foi narrando o modo de trabalhar a partir do olhar da Queixa Escolar. Enquanto me contava como o serviço de OQE funcionava, ela mencionou que o público-alvo estava mudando. Antes, o público que frequentava o serviço era quase que exclusivamente formado por crianças com questões relacionadas à dificuldade em aprender. Naquele momento, segundo Marina, apareciam muitos adultos que cursavam a graduação ou pós-graduação — informação que foi confirmada por Bia em outra oportunidade. Boa parte desses adultos eram alunos da USP.

Marina também contou da análise que elas, em equipe, estavam fazendo a respeito dessa nova situação — de adultos buscarem pelo Serviço de OQE — mediante o aluno que ela estava acompanhando. Falou de como exploraram o contexto, a trama de relações em que este aluno em específico estava inserido, revelando o que mais, além de algo possivelmente individual, poderia influenciar na sua (in)capacidade de aprender. Contou-me de discussões acerca de classe social, acesso à cultura, ensinamentos fundamental e médio públicos... Um grande passeio pela periferia, lugar que conheço muito bem. Tudo isso soava muito familiar.

Para além da familiaridade com a minha própria história, assunto para um próximo tópico desta introdução, pude relembrar muitos encontros com os alunos encaminhados para o Serviço de Psicologia da DPS. Foi nesse momento que todas as histórias desses alunos voltaram feito avalanche em mim: sentido, sentido. Sentido que senti profundamente.

Era isso! Para permanecer na universidade, realmente parecia necessário mais do que auxílio financeiro. Esse aluno, que precisara de acompanhamento para cuidar de questões escolares, também havia feito uso de uma Oficina de Escrita e Leitura Acadêmica que acontecia na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP e estava mobilizando Marina a buscar comigo outro encaminhamento, dessa vez para Psicoterapia. Era preciso mais do que apenas apoio financeiro para permanecer na USP. O aluno pôde tecer, junto aos ouvidos atentos que encontrou pelo caminho, sua própria rede de apoio para permanecer na universidade.

Pus-me a pensar no aluno que Marina fez presente em nossa conversa — e que pude conhecer em outra ocasião —, assim como nos alunos que eu mesma já havia acompanhado; o trabalho raramente se estancava em nossa relação. Era necessário mais do que isso. Indagueime: os alunos têm redes? Como são os programas voltados à permanência estudantil? Estes programas proporcionam uma rede que sustente a permanência do aluno pobre que eu recebo para conversar e que parece precisar de mais do que apoio financeiro? Como era a experiência desses alunos de permanecer na USP? O que é “permanecer”? Mais ainda: *como é permanecer?*

Essas perguntas me dominavam e era urgente lhes cuidar. É do debruçar-me sobre elas que surge a minha questão de pesquisa, numa tentativa de descrever o cenário atual da permanência na USP, para, a partir disso, pensar outras possibilidades: *como compreender a permanência estudantil?*

Além do interesse recente, disparado pelo trabalho como funcionária na SAS, eu sentia que mais algo fazia ser tão cara essa temática para uma tese de doutorado escrita por mim. Por que urgia falar da experiência de permanecer na USP? Por que eu?

Já não bastasse a avalanche mencionada anteriormente, quando ocorreu a conversa com Marina, outro encontro teve efeito similar. Na verdade, causou um trauma mais profundo: trouxe destroços das profundezas esquecidas. Por isso, antes de minha história, a história dela como desabrochou de mim em diário: Flor.

## 1.2 FLOR<sup>9</sup>

*Fui até a sala de espera. Era dia de plantão e Flor tinha chegado fora do horário. Eu tinha compromissos em seguida e planejava “dispensá-la” e pedir que retornasse na próxima semana. Não pude, pois fui profundamente afetada por sua palidez.*

*Ela estava, naquele dia, monocromática: vestia marrom e também era de pele marrom. As olheiras, ainda assim, se destacavam num tom mais escuro. A boca, embranquecida, rachada. Quase parecia que faltava vida ali.*

*Chamei-a para a minha sala e, sem que conseguisse completar minhas saudações, vi a moça mirradinha desmoronar na cadeira. “Eu não pertenço aqui”, ela me dizia. E escorria a dor pelos olhos.*

---

*Rainha da Lua<sup>10</sup>, literalmente tatuada de experiência, pus-me a ouvir e a investigar com ela, como quem costura a quatro mãos os retalhos de uma história, o que é que se passava. Flor solicitava minha companhia numa viagem a terras hoje distantes de minha vida, mas nem por isso desconhecidas. Convocava-me a retornar para a periferia de São Paulo, lugar que conheço bem.*

*Origem.*

*De lá, me trazia novas não tão novas de como para todos não fazia o menor sentido a escolha que ela havia feito para sua vida: cursar Ciências Sociais na Universidade de São Paulo. Com um sonho nas mãos, os pés de Flor se puseram a andar, querendo chegar aqui aonde chegou. De sedentária<sup>11</sup>, passou a viajante. Da familiaridade com o quintal de casa, passou a estranhar e a ser estranhada.*

---

<sup>9</sup> A partir desta subseção, todos os trechos destacados com itálico fazem parte do nosso diário de pesquisa.

<sup>10</sup> Idem nota de rodapé 6.

<sup>11</sup> Outra figura de narrador, citada por Benjamin (1985) no texto já mencionado anteriormente, é a do narrador sedentário. Este narrador fica restrito ao seu próprio ambiente e, exatamente por não se “mover” pelo mundo, pode narrar com profundidade a respeito do lugar onde habita.

*Flor, com muito custo, conquistou o bilhete de entrada<sup>12</sup> do sonho tão sonhado. Que pesadelo se tornaria! Mal sabia ela. Ou talvez soubesse, pois me disse que essa vitória nem fora comemorada. E já são dois anos...*

*Caminha hoje por outro mundo, a universidade tão sonhada e idealizada. E duvida se quer continuar a sonhar aqui. “Eu não pertencço aqui”, ela dizia e dizia e dizia novamente. Aproximando a lupa, olhamos juntas com mais atenção e apego.*

*Segurando em minhas mãos, Flor pôde olhar mais de perto, mas não sem medo. Medo do fracasso, da decepção dos pais. Dizia-me ela que não deveria estar aqui, pois não tem bagagem suficiente para isso. “Não vim de escola boa, vim de escola pública, não aprendi o suficiente para estar aqui e viver aqui”, “tudo aqui me diz que eu não sou daqui”.*

*De melhor aluna da sala, passou a pior aluna do mundo – pelo menos para si. De caminhante, passou a engatinhar. E a sofrer. A solução? Estudar. Estudar mais que se alimentar, mais que respirar, mais que viver. Até estafar. Até não se lembrar do que estudou.*

---

*Até tirar zero de novo. O mundo dizia que ela não devia estar aqui, as notas o diziam, o Júpiter<sup>13</sup> o dizia. Ela o dizia também.*

Eu conhecia profundamente a dor que Flor trazia consigo para a minha sala naquele dia. Sem convite ou aviso prévio, o passado se fez presente no presente, integrando a mim mais uma parte de minha história, parte essa que eu acreditava não ser marcante ou importante. Ela mudou tudo.

### 1.3 DA PERIFERIA PAULISTANA: EU, MEU RADICAL, OU A PALAVRA PRIMITIVA

Eu vivi até os meus vinte e quatro anos na casa de minha mãe, na periferia de São Paulo. Quando pequena, se me perguntassem onde eu morava, eu dizia que era num “condomínio fechado”. Tratava-se, na verdade, de um terreno que minha avó havia comprado para que seus

---

<sup>12</sup> Refiro-me ao primeiro livro da tetralogia *Testemunho Transiente*, de Juliano Pessanha (2015). Em *Sabedoria do Nunca*, Pessanha apresenta um protagonista que se sente à margem do mundo, como se não tivesse recebido o “bilhete de entrada” para ele. Por sentir-se do lado de fora, Z, o protagonista, tenta imitar as pessoas que o rodeiam; imita emoções, ações e, quando sente que foi posto para dentro do mundo, percebe em si mesmo o mimetismo e desmonta, entendendo que não pertence àquele lugar.

<sup>13</sup> Um dos sistemas de informática da USP, no qual alunos de graduação têm acesso a informações como notas, disciplinas a serem cursadas etc.



oito filhos morassem com suas famílias. Esse era meu condomínio, cheio de remendos, buracos e calhas para se tomar banho na chuva.

Com muito sacrifício, minha mãe conseguiu que eu estudasse numa escola particular do bairro vizinho. Lá eu me destacava sempre. Os professores me incentivavam, falavam do futuro brilhante que eu poderia ter... Enquanto eu escutava de meus colegas que eu devia estudar naquela faculdade particular que ficava a três estações de metrô para frente da mais próxima de casa. “Nossa, Laiz! USP, não! Pra quê?! É longe! Estuda aqui perto, que é mais fácil de chegar e de passar!”, eu ouvi inúmeras vezes. Duvidei, todas elas, de minha escolha. Seria lá o meu lugar?

Eu teimei com a USP já na sexta série do ensino fundamental e com Psicologia. Sabendo — ou imaginando — que dificilmente teria chances, tomei conhecimento de que havia colégios com alto índice de aprovação na Fuvest<sup>14</sup>. Minha mãe começou a salvar cada centavo desde então. Desse momento em diante, ela viveu com o mesmo sapato não sei por quantos anos, pois sabia da importância disso e do meu desejo de ser “gente grande na vida para ajudar as pessoas”.

Fiz o tal “vestibulinho” e entrei num desses colégios de alto índice de aprovação na Fuvest. Na época, era o primeiro ou segundo colocado.

E teve início o meu martírio.

---

Meus colegas de turma tinham motorista particular. Eu fazia duas baldeações em metrô absolutamente inabitáveis para chegar ao colégio. Deveria receber auxílio-insalubridade por isso, a escola é que deveria me pagar por conseguir chegar até lá. Levantava-me com o dia ainda na noite. Não me vestia como eles, não tinha a mesma mochila. Para uma adolescente com sede de pertencer, tudo isso era muito sofrido.

Certa vez, um de meus professores fez uma piada envolvendo o lugar onde eu morava. Lendo uma questão de vestibular, ele disse: “só podia ser de uma faculdade de lá mesmo, uma questão tão ruim, tão mal elaborada!”. A sala toda olhou para mim, pois eu nunca havia escondido de onde eu vinha — outra colega, que vinha também da periferia, mas mais do “centro”, não contava para ninguém onde morava. Foi quando eu entendi na carne o que era humilhação. Todos riram.

Adoeci.

---

<sup>14</sup> Provas que servem como seleção de alunos que visam a estudar na USP.

Tinha dores horríveis de cabeça e de estômago. Não queria sair de casa, queria fugir da escola. Minha mãe passou a me esperar para ir de metrô comigo — ela costumava sair antes de mim —, para ter certeza de que eu chegaria à escola. Lá era permitido “cabular” aula, prática que eu adotei com fervor, e mamãe temia por isso. Eu só sabia pensar: eu não sou daqui. Familiar?

Para além das questões sociais, do “capital econômico”, havia ainda outro abismo: o de conteúdo. Eu tinha certa facilidade em algumas matérias, mas, em outras, pareciam estar sendo ministradas em uma língua alienígena que eu certamente não dominava, e todos, a meu ver, dominavam. Eu, que sempre havia sido a melhor aluna da sala, não tirava nem a média para passar. Primeira vez que tive aulas de reforço, primeira experiência de recuperação em Química.

Em geral, as disciplinas de Exatas me deixavam ansiosa a ponto de não conseguir ler o enunciado dos exercícios, a ponto de buscar saídas mágicas. Eu não sabia. Não podia aprender. Não era dali. Não podia saber. Flor estudava até não se lembrar do conteúdo. Eu, brancos de ansiedade.

Com muito esforço, passei do primeiro ano do colegial. Quando consegui, a duras penas, entendi que podia. Contei com as aulas de reforço do próprio colégio e com os poucos colegas que havia feito, aqueles que não se importavam com o fato de eu andar de metrô e ter “Silva” no nome. Crianças e adolescentes sabem ser cruéis, eu descobri.

A partir do segundo ano do ensino médio, os alunos, nesse colégio, podiam escolher entre Exatas, Humanas e Biológicas. Desejosos de Engenharia escolhiam Exatas. Os de Medicina, Biológicas. “Os que não querem nada”, como costumavam dizer por lá, Humanas. Eu escolhi Humanas. Eu realizei essa escolha não por gostar mais das matérias de Humanas, o que não seria uma inverdade. Escolhi porque a mensalidade era mais barata do que a de Biológicas e Exatas. Eu me lembro até hoje do valor da “taxa de material escolar”. Mamãe não sabia, mas eu pensava nisso.

Felizmente, lá, em Humanas, encontrei meu lar.

Tinha aulas de Filosofia, de Sociologia, não sei quantas horas de aula de História, Geografia, Literatura, Laboratório de Redação, Espanhol, Inglês... Parecia um paraíso! Fiz das matérias a minha casa. Logo fiz amigos. Curiosamente — ou não —, são todos envolvidos com causas e/ou movimentos sociais hoje em dia.

Com eles, com os professores, pude voltar a acreditar num pertencimento. Essa escola tinha um *ranking* de melhores alunos, e eu me destaquei tanto, que era a vigésima segunda colocada do colegial inteiro em médias, mesmo em comparação com Exatas e Biológicas. No

entanto, mesmo assim, não quis participar da formatura. Não comemorei quando as aulas terminaram e eu finalizei o colegial. Só senti alívio. Muito alívio.

Não queria prestar vestibular no ano em que me formei. Por exigência de meus pais, prestei. E não passei. Resolvi que queria um ano de cursinho, inclusive para pensar a respeito de tudo o que havia me acontecido durante esses últimos três anos. Voltei para a terapia.

Quando escolhi o cursinho pré-vestibular, fiz questão de que fosse aquele que não seria escolhido por ninguém do colégio onde estudei. Na época, não entendia o sentido de minha escolha, agora eu entendo. Queria apagar aquilo de mim, queria não conviver com aquelas pessoas ou pessoas semelhantes; queria me sentir confortável. Só não contava com todas as marcas que aquela experiência havia deixado em mim.

Durante o ano de cursinho, pude desabrochar ainda mais do que no segundo e terceiro anos do ensino médio. Passei a me sentir confortável em estudar Exatas. Exercícios de Geometria passaram a ser meu grande passatempo nos metrô lotados que pegava — o número de baldeações diminuiu para um. Aprendi a planejar o tempo para estudar, para resolver questões, para executar qualquer prova. Comecei a gostar.

Fui aprovada na Fuvest. Acertei todas as questões das provas de Português, Inglês e História. Vim habitar o Instituto de Psicologia da USP.

De uma baldeação, passei novamente para duas — mais um ônibus. Duas a três horas para ir, três ou quatro para voltar. Não tinha noção do quanto o cansaço poderia influenciar minha produção acadêmica até olhar para tudo isso do lugar onde estou agora.

Eu não sabia mais falar em público. Sabia no meu bairro. Ouvi de um colega que não se diz que se está “cheio”, mas, sim, “satisfeito” quando se termina de almoçar. Como é que eu ia falar?!

Ouvi também que não sabia escrever. Curioso é o fato de que meu primeiro texto foi publicado quando eu estava na terceira série do primário, com nove anos de idade. Ironicamente, para a minha salvação, o sofrimento durante os anos de colegial já havia me ensinado que era preciso ser forte para sobreviver e que, com paciência, eu encontraria meu lugar. E encontrei. Sempre do lado de fora.

Hoje percebo o quanto sempre me interessei pelas margens, pelo que está “à margem”. Pesquisei no antigo Carandiru, pesquisei grafite de rua, tribos urbanas, fiz estágio na Fundação Casa. O “para além” da margem sempre me convocou: eu vim de lá.

Minha avó dizia que eu “precisava aprender a ser como um bambu nesse mundo para sobreviver. Envergar conforme necessário, mas nunca quebrar”. Assim fiz meu caminho, seguindo os ensinamentos da pessoa mais sábia que já conheci.

Aquela operária de fábrica miudinha, nascida em 1910, resolveu que estudar era algo importante para a vida. Analfabeta, com seus vinte e quase nada anos, já casada e trabalhando numa fábrica de cigarros, frequentava a casa de uma vizinha professora para ser alfabetizada. Conforme narra minha tia mais velha, ela não pôde estudar quando criança, uma vez que seu pai não entendia que escola era algo para meninas. Ela decidiu que isso não aconteceria com suas filhas, o que, ainda bem, respingou em mim, sua neta. No meu bairro, na realidade que me cercava, eu tive muita sorte.

Bambu, fiz mestrado. Hoje em dia, sou docente numa universidade privada, psicóloga e doutoranda pela USP e pela Universidade de Évora. Sou a única da minha família que estudou na USP, a primeira a ter mestrado e a única a cursar doutorado; a única a estudar fora do país. Com muitas marcas, fiz-me grande, como meus colegas de bairro e de escola não achavam ser possível, como os professores e a maior parte dos colegas do colegial tinham certeza de que não aconteceria.

Quando o passado se fez presente, a partir da narrativa de Flor, entendi o porquê da temática, dos ouvidos e do meu olhar para o cuidado com a questão da permanência. Vem da minha carne, da experiência encarnada. Filha de mãe solo, da periferia, pobre e, hoje, encontrada, quero cuidar mesmo é de gente como a gente. Gente que se sente à margem e que só quer pertencer. E permanecer.

É notável que o encontro com Flor, assim como com Bia e Marina, afetou-me profundamente. De tão profundo afeto, movimentou-me no sentido de começar a construir questionamentos relacionados à permanência estudantil, que culminaram nessa investigação.

No próximo capítulo, último dessa primeira parte, dedico-me exatamente a refletir acerca da afetação ou de como determinadas situações nos marcam e nos mobilizam de maneiras diferentes. A partir de uma discussão sobre a noção de afetividade (*Befindlichkeit*) para Heidegger (1993), detalhada no parágrafo 29 de *Ser e Tempo*, e da descrição de duas tonalidades afetivas (*Stimmungen*) — sendo a tonalidade afetiva (*Stimmung*) noção também heideggeriana —, busco explicitar o modo como meu interesse pela temática se transformou em pergunta que movimenta na direção da pesquisa.

## 2 DA AFETIVIDADE (*BEFINDLICHKEIT*) COMO MOMENTO INICIAL DA COMPREENSÃO: DOIS EXEMPLOS CONCRETOS DE COLORAÇÃO DO MUNDO PELAS TONALIDADES AFETIVAS (*STIMMUNGEN*)

Nós, humanos, já estamos sempre humorados no mundo. O mundo, em sua mostragem, é o que nos humora; seja o bom, seja o mau humor, seja a indiferença, sempre já nos encontramos, de alguma forma, perante o que a nós se abre. Conforme Heidegger (1993), no parágrafo 29 de *Ser e Tempo*, “o fato de que os sentimentos possam ser perturbados e obscurecidos apenas diz que o ‘ser-aí’ em cada caso já sempre se encontra em um estado de ânimo definido” (p. 151, tradução nossa).

O fato de que os sentimentos podem se modificar esclarece dois pontos fundamentais. O primeiro deles é que não possuímos o controle de nossos humores. Não posso, com a força do pensamento ou da vontade, deixar de estar triste e passar a me sentir alegre. A mudança do mundo é que altera meu humor. É quando o céu se abre e a luz do sol brilha intensamente que um humor cinzento pode ir-se embora. *Poder* ir-se embora não é certeza de que ele irá.

O segundo ponto, mais fundamental, é que se meu humor pode mudar ou, ainda, se o humor pode existir, é porque há uma estrutura, própria do humano, que torna isso possível. A essa estrutura Heidegger chamará *Befindlichkeit*, aqui traduzida por *afetividade*, conforme proposta de Borges-Duarte (2012). Segundo este autor,

Ao contrário da tradição filosófica, a afetividade não é, para Heidegger, uma mera qualidade subjectiva ou psicológica, alheia à objectividade dos objectos, mas uma *estrutura estruturante* do “ser em (um mundo)” que configura inevitável, pre-verbal e preconceptualmente tudo o que é acolhido no “aí” que define ontologicamente o *Dasein*. (BorgesDuarte, 2012, p. 44)

Embora se relacione com os afetos, a afetividade (*Befindlichkeit*) não é sinônimo desses, mas é a estrutura que configura o modo como o mundo será captado por cada um a cada vez. Nesse sentido, na medida em que a afetividade (*Befindlichkeit*) é que abre o mundo, toda compreensão que podemos construir acerca do que quer que seja tem seu ponto de partida nela. A afetividade (*Befindlichkeit*) se constitui, para Heidegger, como o “momento inicial da compreensão” (Borges-Duarte, 2012, p. 46).

Se é *estrutura estruturante*, própria do humano, a afetividade (*Befindlichkeit*) é da ordem do ontológico. No ôntico, dimensão concreta, o que podemos encontrar são as manifestações de humor, afetos, sentimentos ou, de acordo com Heidegger (1993), as *tonalidades afetivas*

(*Stimmungen*). Destas é que nos ocupamos na Psicologia, tanto na prática clínica quanto na pesquisa.

No presente capítulo, intenciono explicitar uma mudança de *perspectiva*. Como dito anteriormente, o olhar da menina da periferia não é o mesmo olhar que o da jovem pesquisadora. Mesmo o olhar da jovem pesquisadora já se modificou. Mais experiente, tanto prática quanto teoricamente, posso encontrar saídas outras que, como mestranda, por exemplo, não pude. Posso encontrar, na teoria, na Filosofia, uma parceira que ilumina o que encontro na prática em campo. Posso buscar um equilíbrio maior entre prática e teoria.

Querendo mostrar o salto que acontece entre o mestrado e o doutorado, ou, ainda, querendo dar a ver como o mundo, humorando o humano, se abre de maneiras diferentes e oferece, então, possibilidades diversas de ação, apresento os dois subitens a seguir.

No primeiro, com a breve narrativa de um episódio que é parte do campo de meu mestrado, objetivo apresentar a tonalidade afetiva do medo. Esse afeto, colorindo a situação, fez com que a pesquisa se encerrasse, na medida em que a ação a partir dele foi a paralisação. Profundamente afetada, só pude paralisar.

Após explicitar o que em mim se modificou no intervalo entre uma iniciativa de pesquisa e outra, o segundo subitem se refere à tonalidade afetiva que colore minha investigação de doutoramento e que me acompanhou no caminho como um todo. A ela dei o nome de *instigação*.

## 2.1 POR-ENTRE-FIOS-E-BURACOS-MENTE: AFETO QUE PARALISA

Como dito anteriormente, a pesquisa que deu origem à minha dissertação de mestrado teve como objetivo a tentativa de construção de uma rede de atenção à saúde no Instituto de Psicologia da USP (IPUSP) (Chohfi, 2013). Muito mais focada na prática do que na elaboração teórica, e junto de um grupo de alunos de graduação do qual era supervisora responsável, busquei construir uma rede que interligasse os serviços de atendimento à comunidade que havia no IPUSP.

Embora o mestrado tenha duração de três anos e, no meu caso, tenha se desenrolado entre os anos de 2010 e 2013, a pesquisa, ou tentativa de construção da rede, teve início em 2008, comigo enquanto uma muito jovem pesquisadora formada há um ano somente. Tanto é que a dissertação quase que se constitui somente como uma narração ou descrição do percurso. À época, muito marcada por um posicionamento de prevalência da prática, quase que desprezei por completo a teoria.

Em Psicologia, somos ensinadas que a teoria deve vir primeiro. A própria grade curricular do curso de graduação evidencia esse posicionamento: só vamos a campo no penúltimo ano da graduação. Deve-se, primeiro, aprender a teoria para depois aplicá-la na prática. Nesse sentido, a prática seria meramente reprodução da teoria, e nela não residiria nenhuma potência ou possibilidade de inovação. Quase que numa negação da teoria foi que escrevi meu mestrado, numa narrativa bastante afetada dos fatos.

O fato ou episódio que narro a partir de agora foi o que encerrou minha pesquisa de mestrado. Muito afetada pelo medo que me tomou e ainda sem estofa para elaborá-lo e me colocar novamente em movimento, não pude continuar. Falar sobre isso só é possível por conta da mudança de *perspectiva*, o que me permite rever esse episódio de uma certa distância.

Como dito logo acima, a pesquisa como um todo teve duração de cinco anos. Ao longo desse período, entrevistamos docentes, técnicos e alunos pertencentes aos vinte e seis serviços/laboratórios existentes no IPUSP naquela época. Por meio da discussão das entrevistas, buscávamos pensar e colocar em prática as possibilidades de construção da rede.

Uma das descobertas que fizemos foi a de que era preciso demanda para conectar um serviço/laboratório a outro, fosse a demanda por troca de ideias ou diálogo a respeito de determinado paciente ou questão, fosse a demanda de pacientes que precisavam ser encaminhados. Sem isso, não havia fio que pudesse ser tecido entre um ponto e outro (Chohfi, 2013).

Pensando que seria importante divulgar as descobertas que estávamos fazendo tanto às pessoas que entrevistamos quanto aos demais pertencentes do IPUSP e querendo descobrir outras demandas, resolvemos propor uma atividade na Semana de Psicologia do IPUSP de 2012. A atividade consistiria em reunir em grupos participantes dos diferentes serviços/laboratórios do IPUSP, a fim de que eles pudessem apresentar seus trabalhos uns aos outros, e, num momento de discussão unificada, pensaríamos juntos sobre como se pode construir uma rede.

Convidamos todos os serviços e laboratórios dos quais entrevistamos representantes. Para nossa surpresa, todos quiseram participar. Somando-se os alunos que circulavam pelas atividades da Semana de Psicologia, tivemos sessenta e quatro participantes. Ocupamos todo o salão maior da biblioteca do IPUSP.

Nosso “grupo da Rede”, como éramos chamados e conhecidos no IPUSP, primava por um funcionamento horizontal tanto quanto fosse possível. Fazíamos o que pregávamos: evitando a verticalização por reconhecermos a potência de uma rede, tomávamos todas as decisões em grupo, sempre considerando o posicionamento de todos; levávamos muito a sério

o funcionamento horizontal proporcionado pelas redes. Num mundo que exige cada vez mais velocidade, nadávamos contra a correnteza com nosso tecer quase que artesanal.

Em nossa atividade na Semana de Psicologia, deparamo-nos com outros modos de trabalho. Melhor: fomos ao encontro de outros modos de trabalho. Os participantes nos solicitavam esclarecimentos, diziam que nós é que tínhamos que dizer como se faz uma rede. O grupo da Rede, que buscava ser horizontal, prontamente se verticalizou. Na ocasião, eu dividia a supervisão com outro colega pós-graduando e nenhum dos dois estava pronto para ocupar o lugar do “topo da pirâmide” do grupo da Rede. Desentendemo-nos todos e a união do grupo se desfez. Rachamos.

Quase que cinco parágrafos após narrar esse episódio, encerro o texto de minha dissertação de mestrado e parto já para as “considerações finais”. Sem elaboração, somente encerro a narrativa. Do lugar onde estou agora, com a caixa de ferramentas enriquecida em mais sete anos de prática e de teoria, vejo que fui marcada por esse evento. Feito trauma, que deixa tons arroxeados na pele, emudeci. Acerca desse episódio, não pude falar ou escrever. Na mostragem do mundo na atividade do grupo da Rede na Semana de Psicologia do IPUSP, o afeto que abriu minha compreensão; encerrando-a foi o medo.

Ainda no parágrafo 29 de *Ser e Tempo*, Heidegger (1993) apresenta a tonalidade afetiva do temor, da qual o medo seria uma gradação possível (Borges-Duarte, 2012). Heidegger estrutura sua análise do temor/medo em três partes: ante algo i) ameaçador, ii) sentimos medo; esse algo temido nos ameaça iii) a nós mesmos. De acordo com Heidegger (1993), “aquilo que se teme é, em todos os casos, algo que nos faz frente no mundo, ou seja, algo que a nós se apresenta no mundo como ameaçador” (p. 158, tradução nossa). Ainda nas palavras do autor:

Isso [algo que se apresenta com caráter ameaçador] implica várias coisas: 1. O que nos faz frente tem a conformação de nocividade. Se mostra dentro de um plexo de conformidade. 2. Esta nocividade aponta para um círculo daquele que pode ser “atingido” por ela. E, como determinada dessa forma, vem de um determinado lugar. 3. O lugar e o que provém dele é conhecido como onde ou com o que não se está seguro. 4. Enquanto ameaçador, o que é nocivo ainda não está numa proximidade dominável, mas se aproxima. Nesse modo de aproximação irradia a nocividade e esta toma o caráter do ameaçar. 5. Este aproximar-se é um aproximar-se dentro das proximidades. O que pode ser nocivo no mais alto grau e até se aproximar constantemente, mas a certa distância, permanece encoberto como temível. Mas enquanto esse algo se aproxima, o nocivo é ameaçador: pode “atingir”, mas não... Neste aproximar-se aumenta este “pode, mas no final não”. É temível, dizemos. 6. O que isso implica: o nocivo é nocivo enquanto algo que se aproxima na proximidade e traz consigo a desencoberta possibilidade de falhar e passar longe, o que não diminui nem extingue o temer, senão que o desenvolve. (Heidegger, 1993, p. 158, tradução nossa)



O sentir medo brota de um mundo que se mostra ameaçador. A ameaça, conforme Heidegger (1993), é um elemento que se apresenta como nocivo, que pode nos atingir de alguma maneira, na medida em que aproxima, ou pode falhar e não nos acertar, possibilidade desencoberta na aproximação. O caráter ameaçador que deflagra o medo vive nessa incerteza de se o que é nocivo se aproximará ainda mais ou se cessará seu movimento e desaparecerá.

Ali, na Semana de Psicologia, o que me parecia ameaçador eram as palavras dos outros participantes da atividade. Eles nos convocavam para trabalhar de uma maneira diferente da que trabalhávamos e na qual não acreditávamos. Exigiam de nós um posicionamento que não poderíamos ter, porém era somente uma atividade, eram quatro horas de atividade. O que seriam quatro horas frente a cinco anos de pesquisa? A indeterminação, a incerteza de não saber se isso nos marcaria era exatamente o que deflagrava o caráter de ameaça na situação.

Prosseguindo em sua análise, Heidegger (1993) explica que o temor/medo mesmo é dar liberdade, deixando-se ferir, ao que foi assim caracterizado por ameaçador. Sem ação, a ameaça foi se aproximando cada vez mais do grupo da Rede, descortinando um mundo como temível, amedrontador. Aquele que teme, conforme Heidegger (1993), é o próprio *Dasein*. O que eu temia, naquela situação, era a desintegração do grupo, a impossibilidade de construir a rede, o fim do trabalho, a insignificância dele. O desenrolar do episódio abriu o mundo, fechando-o, colorindo-o com as cores do medo e encerrando a escrita pelo desaparecimento das palavras.

Também o medo atravessou a origem dessa investigação de doutorado. O colégio e a USP, repletos de pessoas muito diferentes de mim, eram ambientes amedrontadores, ameaçadores. Poderiam me ferir com suas palavras polidas e afiadas... Ou poderiam me aceitar e me modificar; ali também podia ser meu lugar, e também podia não ser.

Nessa situação, mais ampla do que o episódio relatado de minha dissertação, que inclusive engloba o próprio mestrado, o medo não me paralisou. O medo fez ponta que pica exigente, demandando que eu me movimentasse. Dessa exigência, fiz minha própria permanência na USP, fosse como aluna de graduação, da pós-graduação, fosse como funcionária.

O medo se transformou noutro afeto, e, embora aqui possa parecer que fui eu mesma quem modificou o próprio afeto/sentimento, esse não é realmente o caso. O meu mundo na USP, recorte da universidade em que eu estou inserida, foi mudando junto a mim; mudamos um ao outro, afetamo-nos. O “afeto da picada exigente” eu aqui nomeio de *instigação*. É o motor que gera a energia de minha permanência na USP e é o que também compreendo como sendo a tonalidade afetiva predominante nessa investigação.

## 2.2 DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: AFETO QUE MOVIMENTA

Como dito na seção anterior, a compreensão de algo é de base afetiva. É o afeto que abre a compreensão: o mundo me afeta, e essa afetação produz afeto, e este é definidor do mundo para o qual eu olho a cada vez. Da elaboração desse afeto, construo compreensão, que devolvo ao mundo articulada em palavra: minha interpretação. Noutras palavras: o mundo que já está aí se abre a nós a partir de nosso próprio olhar, que vê por meio de uma certa entonação, que é um recorte possível para aqueles olhos naquele momento. Portanto, o mundo, em sua mostragem, humora e afina o ser humano.

Conforme afirma Kahlmeyer-Mertens (2014),

É na experiência de “como alguém está” (*Befindlichkeit*) que se traduz o que chamamos tonalidades afetivas... O termo voz (*Stimme*, em alemão) está no radical de *gestimmt* traduzindo aqui o que chamamos de “dar voz”, o mesmo vocábulo ainda é encontrado na etimologia do termo *bestimmt* (que diz algo determinado, certo, bem definido) também utilizado para designar o modo de encontrar-se do ser-no-mundo. É, certamente, tendo em vista esta semântica de voz e tom que Heidegger escolheu o termo *Stimmung* para dar nome a este caráter afetivo do ser-no-mundo. Expressão que, ao ser vertida para português, não pode se furtar ao indicar a voz que o fenômeno “entona” ou a tonalidade que define o fenômeno. Uma tonalidade afetiva, portanto, é o que dá ao ser-aí o tom de sua existência, sintonizando-o à circunstancialidade de seu mundo, é voz que (conjugando o arcabouço ontológico-existencial do ser-no-mundo) o “afina” em seus comportamentos de modo a definir maneiras de estar. (p. 104)

Com a intenção de complementar a citação acima, apresento o que Heidegger (1993), no parágrafo 29 de *Ser e Tempo*, pontua acerca do mau humor:

É o que mostra o *mau humor*. Nele o “ser-aí” fica cego para si mesmo, se cobre de véus o mundo circundante... O estado de ânimo “cai sobre”. Não vem nem de “fora”, nem de “dentro”, senão que como modo do “ser no mundo” emerge deste mesmo. (Heidegger, 1993, p. 154)

A tonalidade afetiva, pois, toma de assalto o *Dasein* e colore o mundo circundante, acendendo e apagando luzes, mostrando e ocultando entes. Ao mesmo tempo, ela entona o olhar. Se o mestrado se encerrou numa paralisia pelo medo, é certo dizer que esse não é o afeto mais marcante de meu percurso como um todo, nem o é neste doutorado. Como já anunciado brevemente acima, o afeto que aqui prepondera é o que chamo de *instigação*.

Instigar provém do latim *instigare*, que resulta, por sua vez, da junção de *in* (contra) e *stigo* (picar). É algo que “pica contra”, faz pensar em algo que é espetado em alguém. *Stigo* tem relação com a palavra *tigni*, também do latim. *Tigni* significa pedaço de pau/madeira. *Instigare*

é, portanto, algo que pica alguém; é estimular, provocar. Instigação, então, nessa investigação, é um incômodo exigente de movimento.

Tomando como empréstimo a estrutura que Heidegger (1993) utiliza para analisar o temor, eu dividiria a instigação em três partes: ante (1) algo instigante, sentimo-nos (2) instigados; essa instigação instiga a (3) nós mesmos. Algo instigador é o que, de alguma forma, convoca. Apresentando-se, enigmaticamente, como interessante, exige atenção.

Quanto mais o “algo instigante” se aproxima, maior é a necessidade de movimento. Esse movimento, no entanto, nem sempre é da ordem do físico, de percorrer distâncias com o corpo. Muitas vezes, algo que instiga suscita um movimento intelectual, põe-nos a pensar acerca de o que esse algo tem que faz com que chame tanto a atenção e convoque a fazer algo a respeito.

A atenção que é convocada, por sua vez, é a nossa. É próprio do humano o interessarse pelas coisas. Como será dito mais adiante, é condição humana perguntar por elas. O interesse faz nascer as perguntas. A instigação faz brotar o movimento a partir destas.

Nesse sentido, instigar-se seria como uma “agudização” do interesse. Talvez até possamos aproximar instigação e paixão. Afinal, paixão tem a mesma raiz de “patologia”: *pathos*. Estar apaixonado é ter a experiência de o outro, alvo da paixão, “ser o ar que se respira”. É estar fora de si, próximo de uma certa loucura. “Fazemos de tudo” quando estamos apaixonados. Fazemos “loucuras de amor”. Perdemos o restante do mundo de vista enquanto completamente concentrados naquele, naquela ou naquilo que é nossa paixão. Estar apaixonado é viver numa certa perturbação da realidade.

Estar instigado, por sua vez, também o é. É mais do que um simples interesse, é um interesse que espeta, perturba. Faz com que algo precise ser feito em relação a isso. Permanecer inerte é quase impossível, dada a persistência do incômodo que, por isso mesmo, é estimulante.

Quando da conversa com Flor, o interesse pela temática da permanência estudantil se agudizou. Fez-se ponta e se transformou em instigação. Deixou-me sem saída, exigindo que eu fizesse algo a respeito disso. Muitos “algos” eram possíveis: continuar trabalhando como funcionária na SAS; continuar acompanhando os alunos; tentar promover, enquanto funcionária, alguma mudança no programa de permanência estudantil da USP e estudar teoricamente programas de permanência estudantil.

A instigação, contudo, levou-me ao perguntar próprio do modo acadêmico: fez nascer uma pergunta de pesquisa. Esta, por sua vez, me fez perguntar pelo *como* desta investigação: como poderia conduzi-la?

O subitem a seguir apresenta a criação da pergunta de pesquisa, uma vez que esta é fruto de um movimento de construção e desconstrução. O “perguntar por”, próprio da pesquisa que parte da Psicologia tendo como aliada a Fenomenologia Hermenêutica, é sempre o que facilita captar aquilo que se mostra por meio de sua própria mostragem. É um perguntar suficientemente amplo para que o mundo possa caber nele. É pergunta que abre para se investigar a experiência daquele ou daquilo que se pesquisa.

### 2.3 FORJANDO UMA PERGUNTA DE PESQUISA

Enquanto reflito sobre como construir uma pergunta de pesquisa, outras perguntas chamam a minha atenção. Por que se pesquisa? Qual o sentido de pesquisar? Como surge uma inquietação que pede passagem, que urge ser cuidada? Por que, justamente a mim, me tocou fazer essa pesquisa?

Segundo Heidegger (1993), no parágrafo 10 de *Ser e Tempo*,

Todo perguntar é um buscar. Toda busca tem sua direção prévia a partir do buscado. Perguntar é buscar conhecer o ente em seu ser-que e em seu ser-assim. O buscar que conhece pode se tornar “investigar” como determinação que põe-em-liberdade aquilo por que se faz a pergunta. O perguntar como perguntar por... tem seu aquilo de que se pergunta. Todo perguntar por...é, de algum modo, um perguntar a... Afora aquilo de que se pergunta, ao perguntar pertence um aquilo a que se pergunta. Na investigação, isto é, na pergunta especificamente teórica, aquilo de que se pergunta deve ser determinado e conceituado. Em aquilo de que se pergunta reside, pois, como aquilo para que propriamente se tende, aquilo que se pergunta, no qual o perguntar atinge sua meta. (p. 41, tradução nossa)

No trecho acima, o autor nos explica que toda pergunta que se faz é um lançar-se numa busca por algo. Perguntar, pesquisar, portanto, é próprio do humano, que sempre busca por sentido em sua existência. Se somos seres de puro poder-ser, pura possibilidade e projeto, é necessário algo para que nos movamos no mundo que a nós se apresenta. Esse algo parece ser a pergunta, ou as perguntas.

Ainda no trecho de *Ser e Tempo* acima, Heidegger (1993) nos indica o porquê, o sentido de determinada pergunta aparecer a um e a outro de uma determinada forma. O que se busca se encontra, de algum modo, já inserido na pergunta. Quando eu me indago a respeito de uma possível compreensão de permanência estudantil, a própria permanência estudantil já se inscreve na minha pergunta. É o conteúdo da pergunta, ou seja, o “perguntado” ou o “buscado” que conduz a construção da pergunta e da possível resposta. Sendo eu somente abertura pela

qual esse fenômeno passa e atravessa, é a própria permanência estudantil que “fala a partir do que pude interpretar da experiência dita”.

Posso decidir minimamente, no entanto, o que fazer com o que se mostra com a pergunta de pesquisa. Posso produzir uma interferência maior no “material coletado”, lançando mão de escalas, de um questionário, de uma entrevista dirigida; ou posso, por outra via menos técnica, buscar ser rigorosamente a abertura pela qual o mundo passará do modo como for possível. Minha escolha é essa outra via.

Essa outra via, no entanto, é fruto de destruição seguida de construção, pois a técnica<sup>15</sup> é pano de fundo, é horizonte histórico, e dela nunca poderei fugir completamente. Nesse sentido, minha pergunta de pesquisa foi sendo destruída<sup>16</sup>, para, durante o processo, ir sendo construída e cada vez mais aberta. Até chegar à pergunta que permaneceu até a conclusão dessa tese, outras duas foram destruídas. O que se manteve o tempo todo constante, mesmo durante a destruição, foi uma atmosfera instigadora, que me manteve em movimento, pensando acerca da permanência estudantil.

A primeira versão de minha pergunta de pesquisa foi algo como “como poderia ser a construção de um serviço que atendesse à demanda da população atendida pelo programa de permanência estudantil?”. Partindo dessa pergunta, eu já apontava qual seria, a meu ver, a solução para o “problema” da permanência estudantil: a construção de um serviço de atendimento. Ora, se pesquiso pela perspectiva da Fenomenologia Hermenêutica e me compreendo enquanto abertura pela qual o mundo se dá a conhecer, restringindo tanto a pergunta dessa maneira, que abertura seria eu para que o fenômeno pudesse se mostrar? Compreendido isso, pude desconstruir a ideia arrogante do controle, a de que eu sabia de antemão o que precisava ser feito.

A segunda versão da pergunta foi forjada ao longo de uma disciplina de Metodologia de Pesquisa que cursei no segundo semestre de 2016. Era algo como “quais as vantagens e desvantagens do programa de permanência estudantil das universidades públicas do sudeste brasileiro?”. Além de ser uma pergunta um tanto megalômana, no sentido de que me conduziria a percorrer muitos espaços dos quais eu, certamente, nem começaria a dar conta ao longo dos quatro anos de duração máxima de um doutorado, já trazia em sua escrita uma série de

---

<sup>15</sup> Horizonte histórico em que estamos inseridos: há 2.400 anos, a civilização ocidental começou a se constituir e a modelar o seu destino projetando-se sobre a crença de que o papel do homem no universo era o do domínio sobre o ente: o mundo, todas as coisas que nele se apresentam e o próprio homem. Trata-se de um domínio que principia com o trabalho do intelecto em definir o existente (Aristóteles) e se alastra para todo o agir humano. Essa tendência, desde a modernidade, tem sua mais plena expressão e acabamento na técnica (Critelli, 2002).

<sup>16</sup> “Destruir” é empregado aqui no sentido de des-construir (*Destruktion*), e não no sentido de devastar (*Zerstören*) (Inwood, 1999).

pressupostos. Na pergunta, eu já dizia que os programas tinham vantagens e desvantagens. Além disso, já partia da compreensão de que permanência estudantil é programa e nada mais.

---

Novamente, uma pergunta de pouca abertura para o mostrar-se das coisas por si mesmas. Mais um processo de destruição, e, desse último, nasceu a pergunta que permaneceu até o fim: “como compreender permanência estudantil?”. Qual é a razão de esta ser uma pergunta mais adequada?

Perguntar “como compreender permanência estudantil” é suficientemente amplo, visto que não há definição de o que se vai fazer para construir tal compreensão. A pergunta se abre, inclusive, para se pensar a respeito do *como* da construção da pesquisa. O caminho realmente se constrói conforme o próprio caminhar na pesquisa em Psicologia a partir da Fenomenologia Hermenêutica.

Mais do que demonstração, confirmação ou refutação de uma hipótese, a pergunta suficientemente ampla como bússola da pesquisa em Psicologia pelas vias da Filosofia fenomenológico-hermenêutica conduz à narração de um caminho, à sua descrição. Conforme se narra, dá-se a ver os acidentes que acontecem no caminho. Mostra-se também os “bastidores”, não se faz questão de apresentar um trabalho limpo e perfeitamente acabado.

Nas páginas até aqui, que compreendem a Parte 1 desta tese, descrevi o caminho — não de maneira cronológica, mas já à maneira de minha própria interpretação — que se inicia com a menina que se incomoda com a imposição de permanecer em lugares e junto a pessoas tão diferentes de si mesma e que viu esse incômodo se transformar em interesse. O interesse, por seu turno, se transformou em instigação, já que exigia ação.

A atitude perante a instigação foi acadêmica: construir uma pergunta de pesquisa suficientemente ampla para favorecer a mostragem de o que quer que se mostre. Aqui reside um primeiro salto importante, uma mudança de *perspectiva*. Do perguntar “ingênuo”, desemboquei no perguntar academicamente estruturado. Não é a mais a menina que sofre e se pergunta por que isso acontece. É a mulher que, instigada, pensa que é temática relevante para ser investigada, que pode contribuir para o mundo. Para elaborar uma resposta a essa pergunta, isto é, para escrever uma tese, é necessário percorrer um caminho específico.

O perguntar acadêmico convoca a leitura de outras investigações da temática. Exige que se pense a respeito de quais leituras, que obras se fazem necessárias para construir o caminho da pesquisa. Demanda que se pense se uma investigação teórica seria suficiente ou se há necessidade de estar com outros para respondê-la. A pergunta desinteressada aqui se converteu em pergunta metodológica. Esse é o salto: não é ainda o salto para o campo, mas para um espaço

intermediário, no qual, tendo em vista a temática, construo o caminho para chegar até ela. O salto aqui é metodológico.

Mas que outros olhares apontam para a temática da permanência estudantil? O que concluem? Se parecem com o modo como entendo fazer sentido pesquisar? No que nos diferenciamos? Como é o *meu* olhar para essa temática? Que autores se articulam a ele?

A parte 2 desta tese, *Da mirada metodológica*, tem como principal objetivo demonstrar como, partindo da construção da pergunta de pesquisa, se construiu o caminho até o campo propriamente dito.

## **PARTE 2 – DA MIRADA METODOLÓGICA**



Finalizei a Parte 1 sinalizando o primeiro salto dessa investigação, que é o salto metodológico. Embora o caminho seja composto por pequenas outras mudanças, é na mudança de *perspectiva* do olhar da menina da periferia para o da mulher que se pretende pesquisadora que se localiza a mais significativa delas. A permanência estudantil deixa, nesse sentido, de ser pessoalizada: não é nem a minha, nem a de Flor, mas é fenômeno a ser interrogado pela via acadêmica.

A investigação acadêmica, assim, é composta por alguns outros passos. Estes, todavia, dependem de um posicionamento do pesquisador: é uma pesquisa teórica ou que envolve prática? Há desejo de se contribuir para alguma mudança em algum aspecto concreto no mundo ou “é uma questão interessante que vale a pena ser investigada”, e somente isso?

Tomar conhecimento do que já foi dito sobre determinada temática é, a meu ver, o primeiro passo a ser dado numa pesquisa em Psicologia. Se faz importante essa etapa por permitir que o pesquisador se localize e recorte seu campo: há ainda o que possa ser acrescentado a essa discussão? Que contribuições posso trazer?

Também é necessário determinar qual método será utilizado na investigação e qual o sentido deste, além de apontar a razão de ele ser o mais adequado para tal temática ou pesquisa. Nessa perspectiva, interrogar a permanência estudantil academicamente é, por um lado, tomar contato com o que já foi produzido acerca disso e definir se tal iniciativa de investigação ainda se faz pertinente. Por outro, é apresentar o modo como esta investigação foi conduzida: qual caminho metodológico percorri?

Diante disso, esta parte, que é a segunda da tese, divide-se em dois capítulos, objetivando explicitar o *ponto de vista* que vai se articulando a uma *perspectiva* acadêmica. No primeiro capítulo dessa parte, intitulado *Dos múltiplos olhares para a permanência estudantil: os outros e o meu*, apresento as pesquisas que pude encontrar a respeito do tema. Ainda neste capítulo, exponho a pertinência dessa minha iniciativa de pesquisa, além da contribuição que pode trazer para a discussão da temática. No segundo capítulo, *Da Psicologia aliada à Fenomenologia Existencial, Fenomenologia Hermenêutica e Hermenêutica: alguns exemplos*, evidencio investigações em Psicologia que se utilizam da Fenomenologia Hermenêutica para a construção de metodologia, a fim de, na sequência, apresentar a metodologia desta pesquisa.

### 3 DOS MÚLTIPLOS OLHARES PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: OS OUTROS E O MEU

O tema dessa pesquisa de doutorado em dupla-titulação, como anunciado anteriormente, é a permanência estudantil na USP. Inicialmente, teve como foco pensar sobre a permanência dos alunos mais pobres da USP, no entanto terminou olhando para o corpo discente da universidade como um todo. Mesmo sem esse recorte específico, pretende-se oferecer material para se (re)pensar as políticas e os programas de permanência estudantil, assim como propor uma metodologia de pesquisa que se pautar pela Filosofia fenomenológico-hermenêutica para investigar questões que brotem da Psicologia.

No concernente à permanência estudantil, outras pesquisas já foram realizadas. Numa busca por outros trabalhos que se debrucem sobre essa temática, nas bases de dados às quais a USP tem acesso<sup>17</sup>, encontrei vinte e seis referências. Estas iniciativas de pesquisa foram desenvolvidas entre os anos de 1970 e 2016. Treze dessas iniciativas, das vinte e seis encontradas, são brasileiras, e estas se distribuem entre os anos de 2000 e 2015. Destas treze, ou melhor, das vinte e seis, somente dez estavam disponíveis para consulta, sendo nove brasileiras (Laranjo & Soares, 2006; Vargas, 2008; Fonseca, 2009; Osse & Costa, 2011; Fernandes, 2012; Silveira, 2012; Bertotti, 2013; Felipe, 2015; Reis, 2015) e uma proveniente de Bangladesh (Chowdhury, Yasmin, Khandaker, & Hossain, 2011).

Das dez referências supracitadas, oito tratam da assistência e permanência estudantil (Laranjo & Soares, 2006; Vargas, 2008; Osse & Costa, 2011; Fernandes, 2012; Silveira, 2012; Bertotti, 2013; Felipe, 2015; Reis, 2015). A pesquisa de Bangladesh (Chowdhury et al., 2011) teve como público-alvo alunos que moravam nas residências estudantis, mas não aborda a assistência e permanência estudantis. Já a pesquisa de Fonseca (2009) se debruça sobre a permanência no Brasil e os impactos disso para estudantes africanos.

Por atravessarem a temática da permanência estudantil, mas não se deterem a isso, as pesquisas de Chowdhury et al. (2011) e de Fonseca (2009) serão apresentadas separadamente. O bloco de investigações que se refere à permanência estudantil de maneira mais próxima da desenvolvida nesta investigação será apresentado num só texto. Já que a literatura a respeito dessa temática é escassa, as investigações se repetem em partes do levantamento bibliográfico,

---

<sup>17</sup> A USP possui assinatura de várias revistas e boletins científicos. Sobre a temática da permanência estudantil, foram encontrados trabalhos na SciELO (<http://www.scielo.br>). Utilizou-se como termos para a busca os seguintes descritores: rede de suporte; residência estudantil; permanência estudantil; assistência estudantil; *support network*; *student dormitories* e *student residence*. A consulta foi realizada em julho de 2017.

---

exposição das políticas públicas existentes e censos realizados. Tomo a liberdade, nesse sentido, de recortar essas pesquisas e apresentá-las juntas: primeiramente, o que há nelas de comum e, por último, seus achados e conclusões.

### 3.1 A SAÚDE DOS UNIVERSITÁRIOS EM BANGLADESH

O artigo intitulado *An Assessment of the Health Behavior of Dorm Students in Bangladesh* apresenta uma pesquisa que teve como finalidade “investigar o uso de medicamentos para o cuidado com a saúde de universitários que vivem em residência estudantil em Bangladesh” (Chowdhury et al., 2011, p. 82). De acordo com os autores, no país, não é necessário prescrição médica para se ter acesso a alguns medicamentos, o que aumenta as chances de seu uso inapropriado e, por causa disso, a geração de efeitos colaterais.

Conforme Chowdhury et al. (2011), em Bangladesh, há aproximadamente quatrocentos milhões de usuários “disfuncionais” de medicação. Os autores relacionam essa situação ao fato de que adquirir medicamentos nas farmácias e demais lojas é mais barato do que consultar um médico e com ele prosseguir em um tratamento. Expõem, inclusive, um estudo que relata que 77% da população alfabetizada do país consultou “vendedores de remédio do varejo” para questões de saúde mais comuns, como resfriados, alergia, febre leve ou diarreia (Islam, 2000, citado por Chowdhury et al., 2011). Ainda, os autores apontam como possíveis causas da preferência por não ir ao médico, além dos gastos, o tempo investido, o medo e a vergonha do que pode acontecer ou ser dito durante a consulta.

Assim, Chowdhury et al. (2011) ressaltam que nenhum estudo havia conseguido apresentar relações entre fatores demográficos e o uso de medicamentos pela população de Bangladesh, assim como a adesão a tratamentos medicamentosos nunca havia sido estudada no país. Por essa razão, a pesquisa empreendida pelos autores objetivou investigar mais especificamente três comportamentos relacionados ao uso de medicação — i) a busca por tratamento quando do adoecimento, ii) automedicação, iii) não adesão ao tratamento proposto por médicos ou aos medicamentos comprados por conta própria — de 1.809 estudantes das universidades públicas de Dhaka e Jahangirnagar, que não são da área da saúde (Chowdhury et al., 2011).

Conforme os autores,

Embora a taxa de alfabetização em Bangladesh seja de apenas 48% (Divisão de População das Nações Unidas e Divisão de Estatística das Nações Unidas, 2007), os estudantes universitários estão entre os grupos mais bem informados, com maior capacidade de entender avisos, com melhor acesso a informações sobre medicamentos e são mais motivados para aprender sobre os efeitos colaterais. Além disso, um estudo anterior na Europa observou que os jovens demonstravam uma intenção significativamente maior de automedicação (Sharkar, Partha, & Sheyane, 2002; Martins et al., 2002). Portanto, supunha-se que o comportamento de uso de medicação por parte dos estudantes universitários, refletindo o comportamento de um grupo relativamente vulnerável ao uso indevido de medicamentos, indicaria mais adequadamente o atual comportamento de uso de medicações das pessoas educadas desse país e, em certa medida, preveria o comportamento de medicamentos que será seguido pelos jovens da cidade nos próximos dois anos. (Chowdhury et al., 2011, pp. 82-83, tradução nossa)

Além de selecionar como público-alvo estudantes das duas universidades citadas mais acima, os pesquisadores escolheram as residências estudantis que não estavam localizadas na capital do país. Conforme explicitam no artigo, o cuidado com a saúde por parte desses alunos seria mais representativo do comportamento do restante do país do que o dos estudantes que residem na capital. Responderam ao questionário 1.309 estudantes da Universidade de Dhaka e 500 da Universidade de Jahangirnagar — do total, somente 207 eram mulheres. A maior parte dos entrevistados tinha mais de 21 anos (77%) e recebiam auxílio financeiro dos pais para permanecer na universidade (77%). Somente 30% dos entrevistados trabalhavam além de estudar. Ambas as universidades dispõem ao corpo discente centros médicos gratuitos, que funcionam vinte e quatro horas por dia e que distribuem medicação gratuitamente aos alunos que lá procurarem tratamento (Chowdhury et al., 2011).

Conforme relatado pelos estudantes entrevistados,

61% adoeceram nos últimos 6 meses antes da data da pesquisa. Entre os que adoeceram, mais da metade (67%) havia consultado um médico qualificado, seguidos pelos 14% que procuravam aconselhamento de vendedores de remédios, amigos, parentes, homeopatas e médicos tradicionais; 16% praticavam automedicação; e o restante (4%) não deu nenhuma resposta. ... A diferença na taxa de visita a um médico qualificado foi significativamente influenciada por fatores como idade, envolvimento com trabalho de meio período, duração da doença e custo previsto do tratamento. ... Dos doentes, a maioria (57%) sofria de febre, 17% de dor de cabeça, 8% de problemas de pele, 12% de diarreia e 15% de outras doenças, como tosse e resfriado, doenças gastrointestinais, febre tifoide, icterícia. ou catapora. (Chowdhury et al., p. 87, tradução nossa)

Não houve correlação significativa, no entanto, entre visitar um profissional de saúde qualificado e variáveis como gênero, auxílio financeiro recebido e manutenção de medicamentos essenciais na residência (Chowdhury et al., 2011). Também não foi encontrada correlação significativa entre aqueles que praticavam automedicação enquanto estavam doentes e variáveis como faixa etária, gênero, subsídio mensal, trabalho em regime de meio período e

manutenção de medicamentos essenciais no local de moradia. Entretanto, a curta duração da doença (1 semana ou menos) e o custo baixo foram significativamente associados à automedicação. Além disso, uma porcentagem maior de estudantes que seguiram a prescrição de médicos não qualificados reutilizou a prescrição repetidamente mais tarde, quando os mesmos sintomas ressurgiram (Chowdhury et al., 2011).

Segundo os pesquisadores, entre aqueles que visitaram médicos qualificados ou não qualificados, 67% completaram o tratamento com os medicamentos prescritos. Aqueles que mantinham remédios armazenados em casa (65%) aderiram mais aos tratamentos propostos tanto por médicos quanto por outros (Chowdhury et al., 2011). Os alunos mais velhos, assim como as mulheres, aderiram com mais intensidade aos tratamentos do que os mais jovens e os homens. Os que não trabalhavam e os que mantinham medicamentos em suas casas também o fizeram. Não foi encontrada diferença no descumprimento quanto ao nível de subsídio mensal e ao envolvimento em empregos de meio período (Chowdhury et al., 2011).

De acordo com a pesquisa, 24% daqueles que adoeceram e receberam medicamentos não adotaram o tratamento (Chowdhury et al., 2011). As causas para a não adesão foram diversas: 187 dos entrevistados pararam de fazer uso da medicação assim que se sentiram melhor; 96 sentiram que haviam se recuperado da doença e, por isso, não havia razão para prosseguir fazendo uso da medicação; 18 se esqueceram de tomar os remédios prescritos; 9 relatam que estavam ocupados demais; 15 não tinham dinheiro para prosseguir no tratamento e 13 acharam que os medicamentos não eram úteis e pararam de utilizá-los (Chowdhury et al., 2011).

Além disso,

vários estudantes obtiveram medicamentos de acordo com as orientações de profissionais médicos qualificados ou não qualificados durante a doença nos 6 meses anteriores a este estudo. Esses estudantes experimentaram os mesmos sintomas mais tarde e novamente obtiveram os medicamentos prescritos na receita anterior. A taxa de reutilização da receita anterior é de 28%. As prescrições de fontes não qualificadas provavelmente foram reutilizadas com mais frequência. Entre os cento e setenta e oito (16%) estudantes que praticavam automedicação, quarenta e nove mencionaram que assumiram que era a repetição da mesma doença que haviam sofrido anteriormente e, portanto, já sabiam quais medicamentos precisavam tomar. Vinte alunos responderam que os medicamentos estavam disponíveis no local de moradia; cinco estudantes tiveram consultas com pessoas de formação não médica. Um total de 110 estudantes não conseguiu afirmar a razão pela qual haviam optado pela automedicação. (Chowdhury et al., 2011, pp. 85-86, tradução nossa)

A partir da pesquisa realizada, Chowdhury et al. (2011) concluem que os centros médicos mantidos pelas universidades e direcionados ao corpo discente exercem uma função

semelhante à dos pais na busca por tratamento qualificado. No entanto, 30% dos estudantes não procuraram os centros médicos para cuidar de sua saúde. Para os pesquisadores, esse é um número alarmante, especialmente se considerarmos que a população universitária é compreendida como representativa do país como um todo (Chowdhury et al., 2011).

Como dito anteriormente, não há nenhuma restrição para adquirir medicamentos em Bangladesh: qualquer medicação pode ser comprada sem prescrição médica. Nem todas as embalagens de medicação, conforme indicam Chowdhury et al. (2011), têm informações que regulam o uso. Há a possibilidade de se comprar medicamentos “por unidade”, e, nesse caso, estes vêm sem bula. Sem informação adequada e podendo fazer uso indevido de medicações, a população de Bangladesh corre o risco de desenvolver resistência a determinados medicamentos, o que constitui uma das principais preocupações dos pesquisadores.

Concluindo, Chowdhury et al. (2011) sugerem ações para a educação da população em geral do país, assim como dos profissionais de saúde das universidades pesquisadas e de seus alunos. A primeira sugestão é que se ofereça um material explicativo do uso das medicações para a população. Além disso, os pesquisadores enfatizam a necessidade de determinadas medicações terem seu acesso regulado e dependente de consulta com médicos qualificados. Também sugerem que os profissionais de saúde deem relevo à importância de descartar os antibióticos restantes e aos perigos da automedicação.

Para as Universidades de Dhaka e Jahangirnagar, os pesquisadores propõem que

as futuras iniciativas de saúde... sejam projetadas para fornecer informações práticas que ajudem os jovens estudantes a estar suficientemente conscientes de sua própria vulnerabilidade a doenças perigosas em um estágio inicial de sua carreira e vida. As iniciativas de educação por parte do corpo administrativo das residências estudantis podem atingir esses objetivos... (Chowdhury et al., 2011, p. 89, tradução nossa).

Outras estratégias sugeridas pelos autores incluem discussões comprometidas com a redução do medo da consulta e do tratamento, assim como evitar perguntas e exames superficiais durante a consulta médica e a elaboração de um plano de instruções por escrito que dê conta de explicitar o que deve ser feito no dia a dia do tratamento. Conforme afirmam Chowdhury (2011),

Apenas 50% de uma consulta tende a ser lembrada, portanto instruções escritas são úteis (Dinwiddie & Müller, 2002 em Chowdhury et al., 2011). Aqueles que entendem os riscos potenciais da não adesão parecem ter melhores registros de frequência do que aqueles que não o fazem (Dinwiddie & Müller 2002 em Chowdhury et al., 2011). Os alunos devem ser explicados

sobre os perigos do não cumprimento. Lembretes e outros incentivos podem fazer a diferença. (p. 89, tradução nossa)

### 3.2 OS ESTUDANTES ANGOLANOS NO BRASIL

No artigo intitulado *A tripla perspectiva: a vinda, a permanência e a volta de estudantes angolanos no Brasil*, Fonseca (2009) apresenta uma reflexão sobre o papel exercido pelas universidades paulistas e paranaenses na formação acadêmica de estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), em especial os angolanos. Consoante o autor, “essa formação [no ensino superior fora de seus países de origem] propicia novos diálogos e novas sínteses identitárias possibilitadas por outras práticas culturais apreendidas no contato com alunos, docentes, funcionários, instituições acadêmicas e de pesquisa que ignoram a realidade vivenciada por eles em Angola” (Fonseca, 2009, p. 23).

O autor explica que a vinda de estudantes dos PALOP é regulamentada desde 1920. Nesse ano, foi firmado o Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G), que, a partir do qual o sistema federal de ensino, vincula os estudantes vindos da África às instituições de ensino superior (IES), sejam privadas, sejam públicas. Desse modo, segundo Fonseca (2009),

os acordos de cooperação técnico-científica, acadêmica, cultural e tecnológica das universidades brasileiras e do Estado brasileiro com os países africanos estão orientados no contexto da globalização, sobretudo para a luta contra a pobreza, a desigualdade e a exclusão, para o desenvolvimento sustentável e para o estreitamento das relações políticas e econômicas com dimensão prioritária da cooperação. (p. 25)

Além disso, Fonseca (2009) também aponta no PEC-G, assim como em outros convênios firmados, um posicionamento brasileiro que reconhece sua dívida histórica para com o continente africano. A investigação trazida nesse artigo se conduziu tendo como objeto o acordo firmado, em 2004, entre a Fundação para o Vestibular (Vunesp) e a Fundação Eduardo Santos (FESA) de Angola e os primeiros alunos angolanos que vieram ao Brasil, por ocasião da assinatura desse convênio. A intermediação do Núcleo Negro da Unesp para Pesquisa e Extensão (NUPE) para o estabelecimento do acordo pode confirmar o caráter de posicionamento reconhecedor da dívida brasileira para com o continente africano.

A partir dessa parceria, houve a possibilidade de se ter, pela primeira vez, uma prova de vestibular brasileira fora do país. O vestibular foi aplicado em Angola, nas cidades de Luanda, Benguela, Cabinda e Lubango (Fonseca, 2009). Conforme o autor:

Essa iniciativa inédita na história das universidades brasileiras trouxe a possibilidade de buscar os talentos de outros países – no caso, os angolanos – a partir de um exame que ocorreu em solo africano... A Unesp (Universidade Estadual de São Paulo), a Vunesp e, particularmente, o Nupe, não queriam que os estudantes angolanos que viessem estudar no Brasil mediante esse convênio fossem exclusivamente os filhos das famílias endinheiradas da sociedade angolana ou os familiares e agregados de membros de partido do governo. Buscava-se, com isso, estabelecer um outro recorte nas relações com os africanos e, particularmente, aqueles integrantes do Palop, sobretudo porque era também um momento em que a Unesp iniciava seu debate interno sobre as políticas de ações afirmativas para a população de descendência africana com recorte também socioeconômico. Desse modo, esse processo de seleção no país de origem do estudante estrangeiro levava em conta as críticas que se davam com relação àqueles estudantes provenientes do PEC-G de origem africana que estavam em diversas IES brasileiras, oriundos geralmente dos segmentos mais abastados do país. (Fonseca, 2009, p. 32)

A FESA já havia firmado parceria com outras universidades e fundações no Brasil, tais como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), entre outras. Os alunos poderiam estudar em qualquer uma das universidades conveniadas, caso fossem aprovados no exame vestibular. Fonseca (2009), no entanto, se concentra nos estudantes que frequentaram a UFPR e, especialmente, a Unesp.

Um ponto importante destacado pelo autor no que tange a esse convênio, para além da novidade do vestibular fora do Brasil, é que também se tratava de um projeto de investimento da sociedade angolana como um todo. Sendo a Angola um país que foi muito afetado pela guerra civil, a ideia era que os estudantes que cursassem a graduação fora do país retornassem para ajudar na reconstrução deste. Por trazer benefícios para todos, fazia sentido ser um projeto que contemplasse várias iniciativas, seja dos pais dos alunos, custeando sua permanência no Brasil, seja de empresas angolanas, que ajudavam a complementar a quantia necessária para que os alunos pudessem sobreviver fora de Angola (Fonseca, 2009). Nas palavras do então presidente da FESA:

Os cento e trinta e oito jovens de diferentes extractos sociais que forem selecionados terão assim a sua grande oportunidade de fazer uma formação de qualidade em Universidades do mais alto nível do Brasil sendo-lhes exigível, apenas, a observância dos preceitos elementares para concursos desta natureza. Deste modo, estaremos a defender a prática mais elementar da justiça, uma das bandeiras da nossa Fundação. Este exercício, enquanto iniciativa patrocinada pela Fesa, deve significar um esforço conjunto da Sociedade angolana, envolvendo as famílias dos estudantes e todas as Organizações da sociedade, já que, importa referir, há a comparticipação dos encarregados de educação, familiares ou outros, para suportar parte dos custos da formação. (Brasil, 2004, p. 1, citado por Fonseca, 2009, p. 34).



Em relação ao percurso dos alunos, quando já aprovados no vestibular, Fonseca (2009) descreve problemas e entraves já com o visto:

Os entraves ocorreram quer na embaixada brasileira em Luanda para fazer os encaminhamentos dos vistos temporário, quer no próprio MRE [Ministério das Relações Exteriores], em Brasília, que não entendia ou não estava preparado para lidar com esse ineditismo. Por outro lado, o MEC [Ministério da Educação] ... compreendia que esse passo era fundamental e deveria ser dado por outras IES do país. A despeito disso, ... o MEC também não conseguia desenvolver a contento e com a rapidez necessária o processo de migração desses jovens angolanos. (Fonseca, 2009, p. 35)

Em razão dos problemas com o visto, os alunos africanos chegaram ao Brasil somente na última semana de abril de 2005. Acabaram por perder o tempo que teriam para se adaptar minimamente ao novo país antes o início das aulas, perdendo também meses de conteúdo. Conforme o autor citado acima, muitos destes alunos recém-chegados ao Brasil apontaram essa situação como causadora de sofrimento. As universidades que receberam os estudantes, no entanto, ao menos no que tange aos meses de aula perdidos, prontamente intervieram, construindo estratégias para a recuperação dos conteúdos (Fonseca, 2009).

Apesar da adequada adaptação de boa parte dos alunos angolanos, que foram paulatinamente se incluindo às atividades proporcionadas pelas IES, a própria comunidade acadêmica não estava preparada para lidar, segundo Fonseca (2009), “com as dificuldades e mesmo com as atitudes expressas por esses jovens, bem como ignoravam a realidade social, política, econômica e cultural de Angola” (pp. 37-38). Dessa maneira, muitos jovens africanos foram *a priori* vistos como “seres exóticos oriundos de culturas arcaicas e portadores de costumes tribais” (Fonseca, 2009, p. 38) ou como “tímidos e excessivamente educados, mas não como inteligentes e de raciocínio rápido, como os jovens brasileiros”. O autor credita esse despreparo dos brasileiros à falta de estudo e de conhecimento sobre os países da África, acerca dos quais pouco estudamos nos ensinos fundamental e médio.

Talvez em razão desse pouco conhecimento a respeito da cultura que traziam esses jovens, carregava-se nos estereótipos e nos preconceitos acerca de uma África selvagem, de um lado; de outro, consideravam-se os jovens polidos demais, quase europeus; portanto, bastante civilizados, a despeito de serem negros e africanos. (Fonseca, 2009, p. 38)

De qualquer maneira, seja por meio de uma boa adaptação, seja por meio dos entraves enfrentados, seja, ainda, pela experiência do que é ser negro no Brasil — e, por essa razão, ser alvo dos olhares e das “batidas” policiais —, Fonseca (2009) acredita se tratar da construção de “diálogos com sujeitos diferentes daqueles com que estavam acostumados a lidar na sociedade

angolana” (p. 39). Esses diálogos, na visão do autor, participam da construção da identidade desses jovens e impactam no desejo de retornar ou não ao seu país de origem, nos bens que desejam ou não consumir, nas palavras que escolhem ou não usar, no modo de se comportar em geral. Fonseca (2009) destaca que

a migração desses jovens altera profundamente a maneira de enxergarem o mundo, pois estão sendo inseridos em um universo diferente daquele que deixaram e, ainda, permanecem um período relativamente curto – quatro ou cinco anos para obterem o título de bacharel e/ou licenciado – no país anfitrião, mas carregado de novidades resultantes de sensações, cobranças, de sonhos, de angústias, de contatos e conhecimentos novos que propiciam a constituição de novos sujeitos socioculturais, históricos e psíquicos, na medida em que se transformam paulatinamente diante da avalanche de informações científicas, midiáticas e hormonais que os faz cada vez mais diferentes e estranhos diante de um cotidiano multifacetado, plural e altamente dinâmico, em decorrência dessas perspectivas que os mobiliza para estarem física e sentimentalmente em Angola e/ou no Brasil. É nesse contexto dinâmico que se constroem as identidades e representações sociais diversas, inclusive a possibilidade de assistir aqui à diluição dos sentimentos étnico e regional, fortalecendo, em contrapartida, a concepção de nação. Angola aparece no Brasil sem o peso da referência étnica ou regional, mas como país idílico a ser construído de maneira crítica por essa geração nascida no contexto de guerra. (p. 43)

### 3.3 ASSISTÊNCIA E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: OUTROS OLHARES

Conforme explicado anteriormente, as investigações a respeito da assistência e da permanência estudantil são escassas. Mesmo consultando diferentes bases de dados e utilizando termos de busca em dois idiomas diferentes, foram poucos os resultados. As mais recentes pesquisas que pude encontrar são todas brasileiras e foram elaboradas dos anos 2000 em diante.

Baseando-me já no que pude compreender das investigações a que tive acesso, parece que essa carência de pesquisas se deve a uma razão principal: a recente ampliação do acesso à educação no Brasil. É só com a Constituição Federal de 1988 que a educação passa a ser considerada direito de todo brasileiro e dever do Estado. Porém, é a educação básica, dos quatro aos dezessete anos, que obrigatoriamente é oferecida de maneira gratuita pelo Estado a toda população (Fernandes, 2012). O ensino superior não é contemplado dessa mesma maneira pelo texto da Constituição. Conforme Fernandes (2012),

É interessante atentar para o artigo 208, que afirma quais são os deveres do Estado com a educação e, especificamente nos incisos I e V, estão explicitados em quais níveis a educação é obrigatória e de qual forma o Estado é responsável por garantir aos cidadãos o ensino superior. “I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística,

segundo a capacidade de cada um”. (Constituição Federal, 1988, Artigo 208, citado por Fernandes, 2012, p. 103).

Como se vê, a partir da Constituição de 1988, a educação básica é obrigatória. O ensino superior “pode ser acessado” conforme a capacidade de cada um. Se a educação básica é direito há trinta e dois anos, é de se esperar que o foco das pesquisas se voltasse especialmente para essa etapa em detrimento do ensino superior. “Nada acontecia” no ensino superior: este poderia somente ser acessado, grosso modo, pela elite brasileira (Vargas, 2008; Fernandes, 2012; Silveira, 2012; Felipe, 2015; Reis, 2015).

Entretanto, é reflexo da Constituição a movimentação mais intensa e subsequente do ensino superior brasileiro: se mais pessoas conseguem concluir a educação básica, mais pessoas podem acessar o ensino superior. Esse maior contingente de possíveis alunos é que faz com que o Governo Federal brasileiro tenha que se posicionar e, nesse caminho, faz também o ensino superior efervescer enquanto temática de pesquisa.

Num primeiro momento, as pesquisas acerca do ensino superior tinham como foco a evasão. Buscavam analisar o que acontecia nas IES que fazia com que os alunos não terminassem seus cursos. Esse foi o enfoque que perdurou especialmente na década de 1990 (Vargas, 2008; Fernandes, 2012; Silveira, 2012). Fernandes (2012) aponta que, em 1990, houve, inclusive, a criação da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Estudos dessa comissão demonstraram que, no período que se estendeu de 1980 a 1998, embora as matrículas tenham crescido cerca de 54%, as conclusões de curso tiveram o incremento de apenas 21% (Fernandes, 2012). Nesse intervalo, se fazia mais necessário pensar a respeito da evasão em detrimento de como é que se permanecia.

O incremento no número de possíveis ingressantes no ensino superior é o que movimenta, por um lado, o governo brasileiro e, por outro, as iniciativas de investigação. Igualmente, pensar a permanência é consequência do conhecimento que foi acumulado sobre a evasão. Quando se compreende o porquê da saída dos alunos, pode-se refletir acerca das condições para que estes permaneçam nas IES.

Quanto aos posicionamentos do governo brasileiro com relação ao ensino superior, os pesquisadores citam alguns como tendo especial efeito. O primeiro deles é Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (Vargas, 2008; Fernandes, 2012; Silveira, 2012; Felipe, 2015; Reis, 2015).

Foi em 1996, durante o governo FHC [Fernando Henrique Cardoso] (1995-2002) e após longo debate, que ocorreu a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional – LDB, a qual pode ser apreendida como o marco que delimita o início da reestruturação do ensino superior no Brasil (Catani e Oliveira, 2007, p. 1 em Fernandes, 2012). Essa lei trouxe diversas alterações na sistemática do ensino superior do país, como exemplo: no processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das instituições de ensino superior, inclusive condicionando seu desempenho mensurado na avaliação ao seu credenciamento ou recredenciamento; no caso de desempenho insatisfatório, a instituição passou a ter um prazo para sanar as deficiências detectadas; na alteração das exigências no que tange à qualificação do corpo docente, sendo que, para ser considerada universidade, gozando de autonomia para criar ou fechar cursos, definir número de vagas e atividades, entre outros, a instituição deveria ter, pelo menos, a terça parte do seu corpo docente com titulação de mestre ou doutor, desenvolvendo suas atividades em tempo integral. Além de definir a sistemática do ensino superior, a LDB, em seu artigo 47, parágrafo 4o, cita que “... as instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas”. (Fernandes, 2012, p. 48)

Como medida contra a evasão, tem-se a fiscalização do ensino superior nas universidades. O ensino de melhor qualidade parece ser compreendido como sinônimo de permanência. Além disso, percebemos já uma primeira ação de inclusão e democratização do ensino superior, embora não nomeada dessa forma: o incentivo ao oferecimento de cursos noturnos. Cursos no período da noite possibilitam que alunos trabalhadores possam estudar. A população mais pobre passa a poder ter acesso ao ensino superior sem depender da superação da “superseleção” que o vestibular das instituições públicas impunha (Vargas, 2008).

Os pesquisadores, todavia, anunciam que a evasão continuava (Vargas, 2008; Fernandes, 2012; Silveira, 2012; Felipe, 2015; Reis, 2015). Mais pessoas se formavam no ensino básico, e não iam para as universidades. Com incentivo, especialmente, a datar do governo de FHC, que é considerado, pelos pesquisadores, o governo de perfil mais neoliberal até o momento da conclusão de suas pesquisas (Vargas, 2008; Fernandes, 2012; Silveira, 2012 e Felipe, 2015), as IES privadas vão abrindo mais vagas e cursos noturnos, os quais também não vão sendo preenchidos pelos alunos. A taxa de evasão por inadimplência é alta (Fernandes, 2012).

Tem lugar, nesse momento, a primeira medida federal notadamente para acesso, inclusão e permanência de alunos no ensino superior: o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

Nesse período [governo FHC], as políticas sociais e o Estado Social não eram incentivados. As políticas e programas criados nesse momento refletiam exatamente a concepção adotada pelo governo FHC, alicerçada na ideologia neoliberal. Indo ao encontro dos interesses desse governo, o FIES surge como reflexo dessa ideologia que permeava esse momento, tornando-se a principal alternativa para aqueles que desejavam graduar-se, mas não tinham condições financeiras imediatas para se manter no curso superior. O FIES foi, portanto,

um instrumento criado objetivando compor a proposta do governo FHC de democratização da educação superior, indo ao encontro também da questão da ociosidade das vagas da rede privada (Pinto, 2004, p. 747 em Fernandes, 2012). Naquele momento, a expansão do setor privado, apresentava resultados desagradáveis: excesso de vagas ociosas nas várias instituições privadas, ou por não preenchimento das mesmas no momento do vestibular, ou ainda por evasão. Sendo assim, o FIES foi um mecanismo de acesso ao ensino superior destinado aos graduandos das IES particulares de forma a financiar o curso daqueles que não apresentam condições econômicas para arcar com as mensalidades. Para tanto, o aluno deveria estar matriculado em uma IES particular inscrita no programa e o curso teria que ter passado por avaliação do MEC e deveria ter obtido resultado satisfatório nessa avaliação. O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES – foi instituído em 1999 para substituir o Programa de Crédito Educativo – PCE/CREDOC, criado em 1975 e extinto por motivo da inadimplência dos beneficiados pelo programa. (Fernandes, 2012, p. 75)

É no governo FHC, conforme narram as investigações, que se começa a tomar, seriamente, a democratização do ensino superior como pauta no Governo Federal. Isso se deve não necessariamente à “boa vontade” dos governantes, mas especialmente à pressão exercida pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e pelo posicionamento de núcleos como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior (ANDIFES) e o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONOPRACE) (Vargas, 2008; Fernandes, 2012; Silveira, 2012; Reis, 2015). No tocante à participação da ANDIFES e do FONOPRACE, discorreremos mais adiante.

Dando prosseguimento, é no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) que realmente deslancham as medidas pela democratização do acesso ao ensino superior no Brasil (Fernandes, 2012; Silveira, 2012). Durante o governo FHC, houve pouco investimento tanto em políticas sociais quanto nas instituições federais de ensino superior (IFES). Fernandes (2012) ressalta que a equipe de FHC considerava as IFES “inchadas” em termos de mão-de-obra e verba. Deveriam, nesse sentido, manter-se com avaliações positivas, qualificando seu corpo docente e oferecendo cursos noturnos sem nenhum acréscimo de verba ou de pessoal. Por esse motivo, as IFES se encontravam sucateadas nesse período (Fernandes, 2012; Silveira, 2012). No governo Lula, porém, essa situação começa a mudar.

Das medidas pela democratização da permanência<sup>18</sup> no ensino superior, os pesquisadores destacam o já citado FIES (governo FHC). Do governo Lula, abordam o

---

<sup>18</sup> Para além dos programas citados, há também a implementação das ações afirmativas (pela inclusão de populações excluídas historicamente, como negros, pardos e indígenas) com as cotas em vestibulares, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que visava à padronização dos vestibulares, dando maior chance de acesso a outros que não somente os que frequentaram o ensino básico privado. Houve, ainda, a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), por meio do qual IES públicas oferecem vagas aos alunos participantes do ENEM. Há também os programas de expansão dos *campi* das IFES (REUNI) e a regulamentação do ensino superior à distância (UAB). Essas medidas foram somente citadas em algumas das pesquisas às quais se teve acesso. Entendo que isso

Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Vargas, 2008; Fernandes, 2012; Silveira, 2012; Felipe, 2015; Reis, 2015).

---

No governo Lula, o FIES passou a ser combinado com o PROUNI. De acordo com Fernandes (2012), o PROUNI, programa implementado em 2004, tinha como intenção a concessão de bolsas integrais ou parciais em IES privadas, prioritariamente a alunos advindos das escolas públicas ou que tenham sido subsidiados por bolsa integral em escolas privadas. Para bolsas integrais, a renda *per capita* do aluno não poderia ultrapassar 1,5 salários-mínimos; para a bolsa parcial, três salários-mínimos (Fernandes, 2012). A seleção dos candidatos era feita via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), implantado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, e os alunos requisitantes das bolsas deveriam ter notas superiores a 45 pontos (Fernandes, 2012). Os alunos que fossem contemplados com bolsas parciais poderiam utilizar o FIES para arcar com o pagamento do montante necessário para completar a mensalidade.

As IES privadas participantes do PROUNI recebiam incentivo fiscal por disponibilizarem vagas para o programa. Fernandes (2012), inclusive, se pergunta a quem é mesmo direcionado o incentivo: se à iniciativa privada, que se beneficia por descontos em tributos, ou aos alunos que acessam o ensino superior. A autora também questiona em que medida o PROUNI favorece ou não a permanência dos alunos nas IES. Nas instituições públicas de ensino superior, há a possibilidade de alojamento nas residências estudantis, alimentação subsidiada e assistência médica, possibilidades raramente encontradas nas IES privadas (Fernandes, 2012).

Partindo de questionamentos semelhantes, ou atendendo àqueles que questionavam dessa mesma maneira, em 2005, ainda no governo de Lula, passam a ser concedidas bolsas de permanência aos alunos participantes do PROUNI. Elas, no entanto, obedeciam também a critérios de seleção:

a Bolsa Permanência foi criada em 2005 por Medida Provisória para que alunos de baixa renda que recebessem bolsa integral do programa [PROUNI] pudessem garantir sua manutenção no curso até sua conclusão. Essa bolsa é concedida somente a alguns dos bolsistas integrais do PROUNI, ou seja, é ofertada àqueles alunos considerados mais carentes e que atendam aos critérios de seleção. As bolsas têm valor definido em edital, publicado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, e é equivalente ao praticado pelas bolsas de

---

se deve ao fato de elas tratarem da democratização pela via do acesso à universidade, e não pela via da permanência nesta. É por essa razão que também não serão abordadas nessa investigação.

iniciação científica [nas IFE]. A eleição dos alunos aptos a receberem Bolsa Permanência do PROUNI é realizada todo mês considerando a disponibilidade orçamentária e financeira do MEC [Ministério da Educação]. (Fernandes, 2012, p. 92)

Embora não tenha intenção de me deter nos programas/ações que democratizam o acesso ao ensino superior federal, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) marca o início do direcionamento direto das verbas para a assistência estudantil. Nesse sentido, é pertinente, mesmo que de maneira rápida, tratar dele.

Implementado em 2007, o REUNI é um programa voltado especificamente às IFE. Esse programa tem como finalidade a “ampliação do acesso e da permanência dos alunos no ensino superior, em nível de graduação, a partir do melhor aproveitamento dos espaços físicos, dos recursos humanos existentes nessas instituições, além do grande incentivo à expansão física, acadêmica e pedagógica” (Fernandes, 2012, p. 102). As IFE que aderissem ao programa receberiam recursos orçamentários extra que deveriam ser destinados a essa expansão. Esta, por sua vez, deveria privilegiar a criação de cursos noturnos e a implantação de *campi* em cidades afastadas dos grandes centros. No entanto, cada IFE teria autonomia para gerir os recursos a ela destinados, de modo a serem condizentes com o contexto e as condições em que se insere (Fernandes, 2012; Silveira, 2012).

Os recursos orçamentários concedidos pelo REUNI favoreciam a ampliação do acesso ao ensino superior público, dado que implicavam a abertura de mais vagas sendo oferecidas em razão da expansão dos *campi* ou da implementação dos cursos noturnos. A verba desse programa também foi empregada pelas IFE nos programas de permanência estudantil, favorecendo a ampliação das residências, dos alojamentos estudantis e dos restaurantes universitários (RU), a concessão de bolsas, a modernização, entre outros fatores (Fernandes, 2012).

Antes de tratar diretamente do PNAES, que é a primeira política pública federal estritamente voltada para a assistência estudantil, é importante abordar a participação da ANDIFES e do FONOPRACE, como anunciado anteriormente. Esses dois núcleos, criados em 1980, foram os principais motores nacionais da discussão que culminou na escritura do PNAES, concretizado-o somente em 2010. Desenvolvido no fim de 1980, o FONOPRACE foi um importante grupo de “fortalecimento, reivindicação e consolidação de políticas de assistência estudantil nas universidades” (Silveira, 2012, p. 12). As pesquisas apresentadas por esse Fórum foram de especial importância para a implementação do PNAES em 2010.

Finatti (2008) pontua que o FONOPRACE objetiva

garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes das instituições de ensino superior públicas na perspectiva do direito social; proporcionar aos alunos as condições básicas para sua permanência na instituição; assegurar aos estudantes os meios necessários ao pleno desempenho acadêmico e contribuir na melhoria do sistema universitário, prevenindo e erradicando a retenção e a evasão escolar, quando decorrentes de dificuldades socioeconômicas. (Finatti, 2008, p. 195, citado por Silveira, 2012, p. 58)

Partindo das premissas acima citadas, o FONOPRACE entendeu que era necessária a elaboração de uma proposta de política de assistência estudantil (Silveira, 2012). Para isso, o Fórum desenvolveu sua primeira pesquisa, intitulada *Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das IFE Brasileiras*, que teve a duração de três anos, se estendendo de 1995 a 1997.

De acordo com o documento elaborado, 44 IFE participaram da pesquisa, sendo aplicados 32.348 questionários. O perfil de aluno traçado foi o seguinte: a maioria era do sexo feminino, com idade mediana de 22 anos, solteiros, um universo de 58% não trabalhava, enquanto o restante (42%) possuía uma atividade remunerada; um número significativo de pais desses alunos já possuía instrução universitária; outro dado apontado é que 12,17% dos universitários possuíam filhos. A pesquisa apontou, ainda, que 2,40% residiam nas moradias estudantis das IFE, os restaurantes universitários garantiam a alimentação diária de 19,10% e o transporte coletivo (60,6%) era o meio de locomoção até as aulas mais utilizado. Com relação à situação socioeconômica dos estudantes, o estudo indicou que: 44,29% alunos das IFE brasileiras encontram-se nas categorias C, D, e E; 43,11% nas categorias B e apenas 12,6% do alunado das IFE estavam na categoria A. Estes dados apontaram a necessidade de uma assistência aos estudantes e também desmascararam a falácia de que apenas jovens de famílias ricas conseguiam ingressar em uma universidade federal. Com relação à assistência estudantil, o documento expressava que ainda que a restrição orçamentária fosse uma realidade nas IFE, estas tinham se esforçado para estruturar programas de assistência ao estudante. Foi detectado também, na época, que: 12,73% dos alunos das IFE estavam recebendo atendimento social; a assistência alimentar era o programa mais significativo em todas as regiões, não só o programa de bolsa alimentação para os estudantes de baixa condição socioeconômica, como também a alimentação subsidiada; a assistência psicoterápica era oferecida por algumas universidades; o programa de creches aparecia geralmente naquelas IFE que tinham esse equipamento estruturado para seus servidores, abrindo algumas vagas para os filhos de estudantes, ou, ainda, na forma de bolsa-creche; os programas de bolsas de transporte, manutenção e trabalho, que dependiam de provisão orçamentária, estavam voltados para os alunos de baixa condição socioeconômica. Com relação à inclusão de pessoas com deficiência, a pesquisa apontou percentuais bastante baixos: 0,85%, 0,52% e 0,59%, auditiva, motora e da fala, respectivamente; na deficiência visual não foi possível levantar os dados. (Silveira, 2012, pp. 60-61)

Com a pesquisa realizada e o aprofundamento da discussão possibilitada por esta, o FONOPRACE elaborou e apresentou, em 2001, uma proposta de plano de assistência estudantil que buscava estabelecer diretrizes para a definição de programas e projetos de assistência estudantil.

Em nossa pesquisa documental, identificamos que o FONOPRACE pontuava o que seria a Assistência Ideal e possível: a) programas que visem manter o aluno na Instituição: moradia, RU [restaurante universitário], Bolsas; b) programas que visem à capacitação dos alunos:



monitoria, estágio, bolsa viagem, etc.; c) programas que visem à educação sistemática do aluno e o nivelamento acadêmico: cursos de informática, idiomas, tutoria, etc.; d) programas que incentivem as práticas culturais e esportivas, Festivais, Teatro, Orquestras; e) programas que visem à prevenção da saúde: psicológica, dependência química, odontológica, médica, gestação precoce, sociológica, doenças infectocontagiosas; f) programas que visem à qualidade de vida e meio ambiente: dengue, coleta seletiva, gestão ambiental; g) programas de apoio aos servidores: cooperativas, plano de saúde, moradia, odontológico, capacitação, alfabetização. (Silveira, 2012, p. 64)

Para a implementação da “Assistência Ideal”, o FONOPRACE propunha que fosse destinada às IFE verba específica a ser direcionada à assistência estudantil. Com o intuito de atualizar os dados relacionados aos perfis dos estudantes das IFE e reforçar a necessidade da implementação de uma política nacional de assistência estudantil, em 2003, o FONOPRACE desenvolveu nova pesquisa:

A pesquisa foi realizada entre novembro de 2003 e março de 2004, contando com a participação de 47 IFE. Foram aplicados 33.958 questionários junto aos estudantes dos cursos de graduação, regularmente matriculados e frequentes às aulas do 2º semestre. Com os dados, foi possível traçar um perfil dos estudantes de graduação das IFE e suas famílias. Verificou-se que uma parcela significativa dos estudantes de graduação das IFE, ou seja, 42,8%, pertenciam a famílias cuja renda mensal atingia, no máximo, R\$ 927,00. Se fossem considerados os estudantes pertencentes às classes econômicas B, C, D e E, que perfaziam 65% do total, público-alvo dos programas de assistência e apoio estudantil, a renda média familiar mensal variava de R\$ 207,00 a R\$ 1.669,00 (FONOPRACE, 2004 em Silveira, 2012). Os jovens com até 25 anos de idade representavam 77,6% dos estudantes de graduação das IFE, a idade média era de 23 anos, e em sua maioria 53% eram mulheres. O percentual de estudantes que não trabalhava e que dependia da família para o sustento representava 56%. Do universo dos estudantes, 88,6% eram solteiros, 72% moravam com os pais ou companheiro (a), majoritariamente 59,4% eram brancos. A pesquisa mostrou, também, que 46,2% dos estudantes das IFE cursaram integralmente ou a maior parte o ensino médio em escolas públicas. Os dados referentes à cor da pele, raça e etnia foram definidos a partir do critério adotado pelo IBGE, que leva em conta a autodeclaração. As IFE, segundo o estudo, eram compostas majoritariamente por estudantes de cor de pele branca, 59,4%, sendo que dentre os estudantes da Classe A, os brancos perfaziam 74,0% da população estudantil. Por outro lado, os de cor de pele preta representavam 5,9% desse universo, e apenas 2,1%, dentre os estudantes da Classe A. A parcela de estudantes de cor de pele preta era de 8,6% e de cor parda, de 35,1%, concentrando-se no grupo de baixa condição socioeconômica (Classes C, D e E). A população indígena representava 2,0% do total de estudantes das IFE e 2,5% concentrava-se nas classes C, D e E. Em relação aos equipamentos de assistência estudantil, apenas 2,6% residiam em moradia estudantil e os Restaurantes Universitários eram frequentados por 52,4% dos estudantes. O transporte coletivo era o meio de deslocamento mais utilizado. Do total dos estudantes, 8,1% eram portadores de necessidades especiais (termo utilizado na pesquisa), sendo de maior percentual os problemas de visão. Com relação aos programas assistenciais: 13,2% participavam de algum programa, predominando os programas de alimentação, informação que “chocou” ao observar-se que a demanda potencial dos estudantes é de 42,7%, uma discrepância bastante grande. (Silveira, 2012, pp. 65-66)

Nesse contexto, em 2007, a ANDIFES e o FONOPRACE propuseram o Plano Nacional de Assistência Estudantil a partir das pesquisas realizadas e das discussões subsequentes (Silveira, 2012). O Plano apresentado por esses dois núcleos é o que dá origem ao PNAES, instituído através de Portaria (Portaria Normativa nº 39), em 2007, e via Decreto (nº 7.234) em 2010.

Conforme a Portaria, o PNAES se efetiva por meio de ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e destina-se aos estudantes matriculados em cursos de graduação na modalidade presencial das Instituições Federais de Ensino Superior. Pontua, também, que as ações de assistência estudantil serão iniciativas na área de: moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Essas ações deverão ser executadas pelas IFE, de acordo com suas especificidades, e as iniciativas deverão ser nas modalidades identificadas junto aos discentes; os recursos do PNAES serão repassados as instituições que deverão implementar as suas ações... O Decreto [de 2010] é, também, um marco regulatório para a política de assistência estudantil nos Institutos Federais – IFE, pois a partir de então estes começaram a fazer parte do PNAES. De acordo com o Decreto, são objetivos do Programa: I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III – reduzir as taxas de retenção e evasão e IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010 em Silveira, 2012) ... é também colocada como ação o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010 em Silveira, 2012), tendo como objetivo a inclusão e acompanhamento de pessoas com deficiência no ensino superior, proposta instituída pelo governo federal pelo Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir. De acordo com o PNAES, as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (Brasil, 2010 em Silveira, 2012). (Silveira, 2012, pp. 70-71)

Não é possível saber se o que movimenta e abastece o Governo Federal para a construção desses posicionamentos são as pesquisas relacionadas à situação do corpo discente das IFE ou se é o posicionamento do governo que fomenta as iniciativas de investigação. Fato é que, acompanhando a história da assistência estudantil no Brasil, é possível compreender a razão de, justamente nesse período, ou a partir de 2000, começar a haver interesse por essa temática em termos de pesquisa acadêmica.

Algo que vale ser ressaltado é que a maior parte das investigações brasileiras que se debruça sobre a assistência estudantil é de trabalhadores desta área ou que foram por ela afetados de alguma forma. Vargas (2008), que escreve sua dissertação no momento que o PNAES está em avaliação pelo MEC, foi uma aluna que recebeu auxílio de uma fundação que apoiava os estudantes mais pobres da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Fernandes (2012), Silveira (2012), Felipe (2015) e Reis (2015) são assistentes sociais atuantes em IES. Eu, quando me intriguei com essa temática, era psicóloga concursada da SAS. São os trabalhadores da área que, de alguma maneira, buscando subsídio para fundamentar sua prática diária e oferecer fundamentos para a prática de outrem, se põem a construir conhecimento. Mas o que é, então, que dizem, especificamente esses pesquisadores?

Ainda que brevemente, faz-se pertinente explicitar a pesquisa desses investigadores, assim como seus principais achados. Na dissertação intitulada *Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG*, Vargas (2008) se propõe a examinar a inserção profissional de estudantes das classes populares que obtiveram êxito no ingresso, na permanência e na conclusão da graduação na UFMG. De acordo com a autora, é uma pesquisa que se volta para a “compreensão do sucesso escolar desses estudantes e não para a análise do fracasso e/ou interrupção de suas trajetórias” (Vargas, 2008, p. 13).

Ademais, a autora assinala que o diploma universitário tem sentido para as classes mais populares brasileiras. Quando, com esforço, essa camada da população consegue chegar ao ensino superior, é em busca de melhores condições de vida proporcionadas pela qualificação via educação. Nessa direção, a investigação de Vargas (2008) contempla o processo de inclusão como um todo: só se sabe se essa parte da população foi adequadamente incluída se, quando finalizada a graduação, consegue, de alguma maneira, atingir a mobilidade social.

E como é razoável supor que a maioria dos estudantes não busca um diploma apenas como um ornamento para decorar a parede de casa ou como um fim em si mesmo, o exame da inserção no mercado de trabalho do egresso oriundo das camadas populares se relaciona intimamente à questão da democratização do acesso, da permanência e da trajetória profissional. (Vargas, 2008, p. 16)

Realizada e apresentada em 2008, a investigação de Vargas (2008) se insere no período pré-PNAES, isto é, não havia uma política federal de assistência estudantil, uma vez que o Plano elaborado pelo FONOPRACE e pela ANDIFES estava ainda em tramitação no MEC. Dessa maneira, os alunos que fazem parte da amostra utilizada pela autora receberam auxílio da Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), fundação mineira que fornecia auxílios aos alunos da UFMG (Vargas, 2008).

Em relação à FUMP, não obstante Vargas (2008) encontre vestígios de seu funcionamento desde 1927, é em 1972 que essa fundação é reconhecida e integrada à própria UFMG, sendo responsável pelo gerenciamento da assistência estudantil nessa universidade.

Vargas (2008) afirma que:

além dos recursos da Contribuição ao Fundo de Bolsas, atualmente paga pelos alunos da UFMG no momento da matrícula semestral, a fundação conta também com dotações anualmente previstas no orçamento da universidade, bem como subvenções concedidas pelo poder público, doações de pessoas físicas ou jurídicas, recursos advindos da prestação de serviços, reembolso de bolsas restituíveis e de financiamentos, aplicações financeiras assim como o saldo do concurso vestibular, que, segundo informações da própria entidade, é integralmente destinado ao Programa de Moradia Universitária. Anualmente a UFMG repassa à FUMP R\$ 600.000,00, com a finalidade exclusiva de subsidiar a alimentação dos estudantes de baixa renda. Esse montante é complementado pela fundação, que enfatiza, em seu endereço na internet, que todos os seus recursos financeiros são utilizados exclusivamente para promover assistência estudantil aos alunos pobres da UFMG. A fundação presta contas, uma vez ao ano, ao Conselho Universitário, ao Ministério da Justiça e ao Instituto Nacional de Seguridade Social, sendo também submetida a auditoria externa, conforme regulamentação própria. A fundação atende tanto o estudante carente do ponto de vista socioeconômico, quanto aqueles que são denominados “carentes de meios”. A distinção reside no fato de que os carentes socioeconômicos são alunos pertencentes a famílias de baixa renda, que através de avaliação efetuada pela FUMP têm acesso a programas diversos, enquanto o carente de meios é o universitário em geral, que a despeito de não receber nenhum tipo de benefício direto da FUMP, pode usufruir de alguns de seus programas, que mesmo voltados para os estudantes das classes populares, atendem também aqueles oriundos de quaisquer estratos sociais, tais como a moradia e os restaurantes universitários... A fundação tem um papel relevante na administração de alguns dos programas da UFMG, a exemplo das bolsas de estágios oferecidas pela Pró-Reitoria de Recursos Humanos. Neste caso, a Pró-Reitoria repassa os recursos para o pagamento dos estudantes bolsistas e a fundação implementa o programa, além de arcar com os gastos decorrentes de sua execução. (pp. 98-99)

Por meio de dados cedidos pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), que, com o apoio da Pró-Reitoria de Graduação e da Diretoria de Avaliação Institucional, estava conduzindo a *Pesquisa com Alunos Egressos da graduação UFMG (1975-2000)*, Vargas (2008) estabelece uma comparação entre alunos egressos que foram bolsistas da FUMP e alunos que não o foram. A pesquisadora fez contato com uma amostra de 119 alunos egressos que se graduaram entre 1980 e 2000 e que se distribuíam entre os seguintes cursos: Ciências Biológicas (diurno e noturno), Ciências Sociais, Direito e Geografia (noturno e diurno). Os alunos responderam a um questionário construído pela pesquisadora, o qual tinha por finalidade investigar se haviam recebido bolsa, o que pensavam do curso que escolheram, se estavam satisfeitos com a profissão e se entendiam que estavam numa situação mais confortável do que a de sua família de origem.

Mediante a análise dessa amostra, Vargas (2008) conclui que não há disparidade significativa entre os salários dos egressos que foram bolsistas e dos que não foram. Para a autora, esse fato deixa claro o impacto positivo da assistência estudantil nos alunos mais pobres da UFMG. Vargas (2008) conclui que:

é possível afirmar que, no tocante à amostra examinada no presente trabalho, não foram encontradas disparidades significativas nas remunerações de bolsistas e não bolsistas. Isto indica que o nível de instrução é um diferencial importante na determinação da renda e que, apesar de a posse de diploma não determinar por si só o nível de rendimentos percebidos pelos profissionais, ela permanece como um fator essencial. Assim, no caso dos bolsistas e não bolsistas da FUMP, a variável renda se comporta tal como demonstrado nos estudos comentados neste trabalho, ou seja, ela está intimamente relacionada à carreira. Portanto, quando se examina a renda em função da carreira, percebe-se que bolsistas e não bolsistas egressos de um mesmo curso têm ganhos semelhantes. Caso a UFMG não disponibilizasse programas de assistência estudantil aos estudantes das classes populares, é razoável supor que parcela significativa destes universitários não pudesse concluir a graduação, e dessa forma, evadissem do curso e assim, perdessem a oportunidade de portar um diploma ofertado por uma das maiores universidades do país. (p. 172)

Já na dissertação de Fernandes (2012), intitulada *A Política de Assistência Estudantil e o Programa Nacional de Assistência Estudantil: o caso da Universidade Federal de Itajubá*, a pesquisadora se interessa em analisar, a partir de um caso específico da Universidade Federal de Itajubá (Unifei), a política federal de assistência estudantil em sua abrangência e efetividade. A autora concentra sua atenção, entretanto, em dois momentos diferentes. O primeiro trata da política desenvolvida na Unifei antes do lançamento do PNAES, isto é, antes da existência de uma política unificada e padronizada para todas as IFE. O segundo momento diz respeito à pós-implantação do PNAES e suas repercussões na Unifei.

A dissertação de Fernandes (2012) é dividida em três partes. Na primeira, a autora recupera o percurso histórico da construção do ensino superior no Brasil, focalizando, especialmente, as políticas públicas federais de acesso e permanência dos jovens de baixa renda na IES. Já na segunda parte, Fernandes (2012) apresenta o PNAES, posicionando-o como uma conquista oriunda das reivindicações de movimentos estudantis e sociais. Na última parte da dissertação, a autora expõe o caso específico da Unifei: informações sobre sua fundação, os programas de assistência existentes antes da implementação do PNAES em sua abrangência e efetividade e a situação da assistência estudantil pós-PNAES.

Além de pesquisar material oficial disponível na Unifei na forma de relatórios, Fernandes (2012) realizou sete entrevistas com gestores que, em algum momento, compuseram o programa de assistência estudantil dessa universidade. A autora também aplicou um questionário a 97 alunos que haviam recebido alguma bolsa/auxílio no período compreendido entre 2004 e 2011.

Segundo a pesquisadora, os objetivos específicos para a condução da pesquisa de campo foram:

Aprender o desenvolvimento da assistência estudantil na Unifei; apreender a concepção e a ideologia dos gestores sobre o tema; verificar junto aos alunos o conhecimento e a opinião deles sobre o Programa de assistência estudantil; assim como a demanda pelas bolsas ofertadas ou por outras ainda não ofertadas, a fim, também, após cruzamentos dos dados, concluir se o programa é abrangente e efetivo no que tange à garantia da permanência dos estudantes na graduação. (Fernandes, 2012, p. 154).

No que diz respeito à história da política de assistência estudantil na Unifei, Fernandes (2012) só encontrou um documento anterior a 2004. Tal documento, de 1972, era uma norma que dispunha sobre o “Programa de Bolsa Trabalho” dessa universidade. Nenhum dos entrevistados, contudo, mencionou esse programa durante as entrevistas, e não há registros dele no que se refere ao número de bolsas oferecidas ou aos alunos beneficiados nos documentos arquivados pela universidade. Em relação aos números de bolsas e de estudantes contemplados, só há dados registrados a partir de 2004, quando a assistência ao aluno ainda não era normatizada (Fernandes, 2012).

Entre 2004 e 2005, foram estruturadas a Coordenadoria de Assistência Estudantil (CAE) e o Programa Garanta um Futuro (PGF). Pelo CAE, eram ofertadas as então chamadas “Bolsa Trabalho”, e, pelo PGF, a “Bolsa do PGF”, custeada por doações de ex-alunos da Unifei. Conforme Fernandes (2012), ambas as bolsas exigiam dos alunos uma contrapartida em forma de atividade laboral:

Esses programas objetivavam a melhoria do desempenho acadêmico destes alunos a partir da concessão de auxílios, porém, em troca das bolsas, exigia-se dos bolsistas, além de um bom rendimento acadêmico, outra contrapartida: serviços relacionados à vida acadêmica, que poderiam ser desenvolvidas no âmbito técnico, administrativo ou comunitário, pois se acreditava que tais atividades poderiam vir a contribuir para o desenvolvimento sociocultural e político desses alunos. (Fernandes, 2012, pp. 155-156)

O primeiro relatório sobre as Bolsas Trabalho, elaborado em 2005, justifica a pertinência dessa modalidade de apoio aos alunos com pesquisas relacionadas aos perfis socioeconômicos dos discentes de graduação da Unifei:

apesar de os alunos oriundos de escolas públicas terem adentrado a universidade, enfrentando seu alto índice de concorrência, eles tinham dificuldade de se manterem e arcar com as despesas mínimas necessárias aos cursos de graduação. As bolsas encontravam respaldo nessas pesquisas... porém exigiam dos alunos uma contrapartida: o trabalho. Sob o ponto de vista dos funcionários, estagiários e gestores envolvidos no processo nesse momento, a contrapartida seria um fator importante e que viria a contribuir para afastar o caráter assistencialista do processo, fazendo com que o bolsista não encarasse o benefício como um favor, e sim como uma conquista por meio de seu trabalho. Essa passagem do relatório revela

as ideias que ainda hoje permeiam as concepções acerca do tema assistência estudantil na Unifei. (Fernandes, 2012, pp. 158-159)

Mediante a análise das entrevistas, Fernandes (2012) afirma que:

todos os entrevistados têm algum conhecimento sobre a política de assistência estudantil, porém nem todos a conhecem com profundidade, de forma a entender sua real função, objetivo ou o porquê de sua existência, seu processo histórico em nível nacional ou mesmo na Unifei... raramente a assistência estudantil aparece, nos discursos dos entrevistados, enquanto direito do aluno, em especial quando se fala da contrapartida exigida na concessão das bolsas. (p. 175)

Considerando que não há clareza por parte dos entrevistados em relação às funções dos programas de permanência estudantil e que eles são exatamente os que compõem ou compuseram o trabalho com assistência estudantil na Unifei, Fernandes (2012) reconhece a necessidade, ainda, de capacitação para esse tipo de trabalho. Ela aponta também a necessidade do estabelecimento de critérios, de maior discussão sobre a contrapartida e a constituição de uma equipe multidisciplinar para realizar esse tipo de trabalho junto ao corpo discente da universidade.

Ademais, a autora expõe que os alunos da Unifei nunca foram consultados a respeito do que consideram como adequado enquanto ações de permanência estudantil. Desse modo, “a oferta [da ação] deve ser posta a partir de uma demanda detectada, mesmo porque essa é uma ação que, de certa forma, garante o bom uso do dinheiro público” (Fernandes, 2012, p. 187).

A pesquisadora encontra discursos dissonantes no que tange à duração das bolsas. Para parte dos entrevistados, a continuidade das bolsas deve ser vinculada ao bom desempenho acadêmico. Já outros, sendo estes os que trabalham diretamente com os alunos na assistência estudantil, pensam que, talvez, o aluno com desempenho acadêmico aquém do esperado não só não deveria ter sua bolsa cortada, como deveria receber outra modalidade de apoio que o auxiliasse na melhora de seu desempenho. Essa “outra modalidade de apoio”, de acordo com Fernandes (2012), está prevista no PNAES, e, ao que parece, não tem sido posta em prática na Unifei.

Do ponto de vista dos alunos que responderam ao questionário, para além de revelarem os motivos pelos quais escolheram a Unifei, quando indagados se já haviam pensado ou não em desistir da graduação, 36% dos alunos responderam que sim. A maior parte dos alunos pensou em desistir do curso por dificuldades financeiras ou com as disciplinas. Para a autora,

A assistência estudantil deve contemplar essas duas questões em suas ações, já que elas vêm também explicitadas no decreto federal que institui o PNAES. A equipe multidisciplinar

tem fundamental importância nesse processo, pois ela será capaz de ofertar apoio aos alunos que se encontrarem em situação de quase evasão. Esses apoios extrapolam a ajuda financeira, abarcando o apoio pedagógico e psicológico no caso da Unifei que dispõe desses profissionais em seu quadro de servidores. (Fernandes, 2012, p. 201)

Quanto ao programa de assistência estudantil, especificamente, 44% dos alunos que responderam ao questionário disseram que a existência do programa foi imprescindível para que escolhessem estudar na Unifei (Fernandes, 2012). Sobre a divulgação do programa, ao contrário do que afirmaram os gestores entrevistados, a maior parte dos alunos soube da existência deste através do contato com outros alunos (47%).

Menos da metade dos estudantes (20%) soube do programa pela divulgação realizada pelo site da Unifei. Outros 17% souberam no campus e 4% por indicação de professores ou servidor técnico-administrativo. Aqueles alunos que souberam no campus, eles o souberam por meio da faixa de divulgação, cartazes, palestras, no momento da matrícula, entre outros. Esses dados demonstram que existe a necessidade de se trabalhar melhor a divulgação na universidade, pois a maior divulgação ainda é o “boca a boca”, ou divulgação entre os alunos. (Fernandes, 2012, pp. 203-204)

Em geral, os alunos que responderam ao questionário disseram que os valores repassados pela assistência estudantil foram suficientes para garantir a permanência deles ao longo de seus cursos. Para maioria deles, as bolsas moradia e alimentação foram imprescindíveis (Fernandes, 2012). Quando questionados acerca do que pensavam da permanência estudantil, a maioria dos alunos teve um posicionamento favorável em relação à importância dessa política e, inclusive, se mostrou desejosa por sua ampliação, a fim de que outros estudantes também pudessem ser contemplados pelo benefício.

Além disso, 67 dos 97 alunos disseram saber dos critérios de avaliação socioeconômica empregados pela Unifei na seleção dos bolsistas. Tinham, todavia, críticas com relação à política de assistência da universidade, seja pela falta de pontualidade nos prazos, seja pelas falhas na seleção — uma vez que alunos que necessitam de auxílio não recebem nenhuma das bolsas —, seja pelo fato de não haver uma equipe estruturada dedicada à permanência estudantil nessa universidade (Fernandes, 2012).

Embora apontem saber dos critérios de seleção, somente metade dos alunos que responderam ao questionário disse “conhecer seus direitos no que tange à assistência estudantil” (Fernandes, 2012, p. 207). Setenta e três dos 97 alunos desconhecem o PNAES, e 53 alunos consideram que o programa de assistência estudantil não contempla as necessidades dos estudantes. Os alunos sugeriram outros auxílios como modo de complementar o programa: bolsa saúde (médica, odontológica e psicológica), idiomas, vale transporte, auxílio cultura,



creche, auxílio emergencial para calouros, auxílio material didático, apoio pedagógico, dentre outros. Oitenta e cinco dos alunos afirmaram “considerar a continuidade da concessão de bolsa para um mesmo aluno durante toda a graduação” (Fernandes, 2012, p. 211). Todos os estudantes passam pelo processo de seleção todo ano, mesmo quando já contemplados, correndo o risco de perder o auxílio para calouros, por exemplo.

Com o estudo realizado, Fernandes (2012) conclui que

A opinião dos participantes da pesquisa (gestores e alunos) em relação à Política de Assistência Estudantil revela que, na Unifei, ela ainda é gerida a partir de uma premissa incorreta. O fato é que poucos a conhecem com profundidade e a apreendem enquanto direito do aluno. As falas dos professores e algumas respostas dos alunos levam a crer que essa política ainda é entendida como “favor” destinado aos estudantes. A questão da efetividade da assistência estudantil está, também, diretamente relacionada ao real entendimento da função, objetivo e papel dessa política. Acredita-se que o maior conhecimento implique na redução de equívocos na gestão das ações. Enquanto ela não for encarada como direito, pode-se incorrer em erros, pois se passa a exigir contrapartidas desnecessárias e injustas, capazes de causar a exclusão de alunos do processo e consequente evasão da universidade. Com isso ela [a política] deixa de cumprir sua função precípua, que é a de garantir a permanência do aluno no ensino superior público. (Fernandes, 2012, p. 213)

Fernandes (2012) também percebe que, mesmo sendo compreendida como “favor” aos estudantes, a política de assistência estudantil propiciou benefícios a esses, de forma a garantir sua permanência na universidade. A autora identifica, no entanto, uma falha importante na estruturação do programa: não obstante tenha se estruturado de uma demanda existente, na Unifei, a assistência estudantil foi construída sem a participação democrática dos alunos. Sem nenhum levantamento acerca das necessidades reais dos estudantes, é provável que nem todos recebam os auxílios adequados. Por outro lado, conforme Fernandes (2012), “são raros os alunos que se posicionam criticamente questionando o programa, exigindo seus direitos, justamente porque a maioria desconhece o PNAES, desconhece seus direitos” (p. 214).

Fernandes (2012), encerrando sua dissertação, ainda discorre:

[Outro ponto] que merece real atenção é a questão da garantia da permanência do aluno durante toda a graduação pelo programa de assistência estudantil. A flutuação ou inconstância do recebimento da bolsa ano a ano gera sofrimento e desgaste ao aluno. Por outro lado, ela implica mau uso dos recursos financeiros públicos destinados a esse fim [...]. A sugestão é que, ao entrar no programa, o aluno carente tenha estabelecido a garantia de permanência por cinco ou seis anos (considerando aqui alguma possível retenção). O programa deverá estar estruturado para prever esse gasto, garantindo, por exemplo, aos alunos das classes D e E esse direito e, consequente estabilidade, durante os anos de estudo. (Fernandes, 2012, p. 215)

As investigações de Silveira (2012) e Felipe (2015), por outro lado, se concentram exclusivamente no período pós-PNAES. Ambas as pesquisas são teóricas, não havendo nenhum contato direto com alunos, docentes ou funcionários das IFE. Na dissertação intitulada *A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais*, Silveira (2012) objetiva refletir sobre a educação e a assistência estudantil no ensino superior, partindo da premissa de que a educação exerce um papel fundamental na formação de sujeitos capazes de pensar por si próprios e de alterar seus destinos.

Com o intuito de conhecer e analisar como se configuram as ações de assistência estudantil nas IFE pós-implantação do PNAES, Silveira (2012) partiu das seguintes questões norteadoras:

Como estão sendo efetivadas, nas universidades brasileiras, as políticas de assistência estudantil? As universidades possuem um Plano de Assistência Estudantil para nortear as ações? Este Plano está em consonância com o PNAES aprovado em 2007? A política de Assistência Estudantil está garantindo o acesso e a permanência dos estudantes nas universidades? (p. 13)

Isso posto, Silveira (2012) realizou essa investigação nos sites de 14 IFE — Universidade Federal da Grande Dourados, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Universidade Federal de Alfenas, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Universidade Federal do ABC, Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Universidade Federal do Pampa, Universidade Federal da Fronteira Sul, Universidade Federal do Oeste do Pará, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira —, com o intuito de descobrir quais ações estavam sendo desenvolvidas pelas IFE em favor da assistência estudantil.

Quanto à administração da assistência estudantil por parte das IES investigadas, Silveira (2012) aponta que muitas delas têm uma pró-reitoria que se dedica ao tema, mas que divide espaço com outros assuntos, como as políticas ou ações afirmativas. Segundo Silveira (2012), “a nomenclatura mais utilizada para definir [essa] pró-reitoria é Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários” (p. 81).

Com relação às ações especificamente implementadas como parte da assistência estudantil, Silveira (2012) pondera que 86% das IES pesquisadas possuem, entre suas ações, um programa intitulado “Programa Bolsa de Permanência” ou “Auxílio Permanência”. A execução do programa ou auxílio, no entanto, é diversa:

Em primeiro lugar, há uma enorme diferenciação na forma como essa bolsa é ofertada: em algumas IFE, a bolsa é desmembrada em auxílio alimentação, pedagógico, moradia, transporte, etc., podendo o discente ser beneficiado com um, dois ou até com todos os auxílios ofertados. Em outras, a bolsa é ofertada sem ser ligada a auxílios, sendo entendida como uma bolsa de apoio para garantir a permanência do estudante. Este programa se apresenta, ainda, na forma de uma bolsa de apoio, mas com a contrapartida de realizações de atividades de pesquisa, ensino, extensão ou administrativas semanais. (Silveira, 2012, p. 83)

Ainda no tocante à bolsa/auxílio permanência, Silveira (2012) encontrou distinções entre o processo seletivo e a manutenção do benefício:

Ao lermos os editais de seleção para este programa, constataram-se outras diferenças entre as instituições como: a vigência do tempo que o aluno receberá o benefício, sendo entre seis meses, um ano ou sem tempo determinado (podendo ficar todo tempo da graduação). Porém, mesmo nos programas que não indicam o tempo de duração do benefício no edital, são realizadas avaliações e renovações dos auxílios, devendo o aluno estar na mesma situação socioeconômica apresentada ao concorrer. Também, semestralmente ou anualmente, é avaliado o seu desempenho acadêmico através das notas. Em muitas universidades, para continuar no programa, o aluno deve não só ter um coeficiente acadêmico evolutivo, mas também deve ter um acompanhamento pelos profissionais da Pedagogia. Em outras, são exigidos que o aluno não reprove por frequência e que atinja aproveitamento superior, ou que não reprove em nenhuma disciplina, independente de ser por nota ou por frequência. O critério é ainda apresentado com possibilidade de reprovação em uma ou duas matérias. É de extrema importância que aconteça esse acompanhamento das notas e do aproveitamento do aluno, sendo necessário, além desta verificação, um acompanhamento que propicie ao aluno apoio pedagógico para a superação das dificuldades encontradas nas disciplinas. Outra questão em que há bastante divergência é com relação ao número de créditos que esse aluno tem de cursar para ficar com a bolsa. Há instituições nas quais é necessário que o aluno esteja matriculado em duas disciplinas; outras, em três, chegando a ser cobrado que esteja com vinte créditos (média de cinco disciplinas). (p. 83)

De acordo com Silveira (2012), 86% das universidades investigadas “possuem política de moradia com oferta de Bolsa ou Auxílio Moradia em valor pecuniário mensal, para que o aluno pague aluguel em troca de moradia, variando entre R\$ 120,00 a R\$ 300,00 reais” (p. 85). Três das universidades que possuem política de moradia também ofertam moradia na própria IES (Silveira, 2012). Contudo, menos da metade das IFE investigadas (36%) “estão investindo na proposta de moradias estudantis, sendo importante lembrar que a pesquisa usou como campo os sites das universidades, podendo acontecer de mais alguma instituição ter projeto nessa área, mas não ter publicado nada a respeito” (Silveira, 2012, p. 86).

Todas as IFE investigadas por Silveira (2012) ofereciam auxílio/bolsa alimentação. Nem todas elas, entretanto, possuíam RU: “21% não o possuem e não encontramos projetos ou

propostas de construção; em 28%, os restaurantes estão em fase de construção e metade das IFE (50%), já possuem RUs em funcionamento” (Silveira, 2012, p. 89).

Com relação ao auxílio transporte, Silveira (2012) discorre que 72% das IFE pesquisadas o oferecem, alterando-se somente o formato. Algumas concedem o auxílio em dinheiro e/ou depositam a quantia na conta bancária dos alunos, outras disponibilizam cupons de vale-transporte e outras os disponibilizam em cartão magnético.

Do oferecimento de creches por parte das IFE investigadas, Silveira (2012) destaca que:

No plano de assistência estudantil e no PNAES estão previstas ações no sentido de apoio a creche dos filhos dos universitários, e em nossa pesquisa verificamos que apenas seis IFE, correspondendo a 42%, disponibilizam apoio aos estudantes/pais, sendo que uma destas possui uma creche na instituição que oferece vagas aos filhos de estudantes e de servidores. Quanto às outras, cinco oferecem Auxílio/Bolsa Creche para os alunos que apresentarem necessidade, por meio de comprovação de que os filhos tenham até seis anos de idade, e análise socioeconômica. Nas demais universidades, não encontramos programas nem propostas com essa finalidade. (p. 92)

Somente 50% das IFE investigadas por Silveira (2012) ofereciam alguma ação ligada à promoção da saúde dos estudantes. Conforme a autora, as ações encontradas foram auxílio saúde, programas de atividades físicas e de saúde, assistência médico-odontológica e serviço de Psicologia. Além disso, Silveira (2012) reitera que algumas das IFE possuem ambulatórios médico-odontológicos formados por equipes multidisciplinares que se incumbem de prestar atendimento básico ou de emergência aos alunos e trabalhadores.

No que concerne ao auxílio a alunos com necessidades especiais, Silveira (2012) informa que:

encontramos em apenas uma universidade, uma forma de apoio, parte do Programa de Permanência, denominada Bolsa Apoio ao Portador de Necessidade Especial, que consiste em ajuda financeira a discentes que sejam pessoas com deficiência, para auxiliá-lo na locomoção no interior da Universidade. Em outra, identificamos a existência, junto à Pró-Reitoria responsável pela gestão da assistência estudantil, um núcleo de acessibilidade com proposta de acolher as demandas dos alunos com deficiência através de projetos e programas. Também, foi possível identificar mais alguns núcleos, porém não ligados à assistência estudantil, pois muitas vezes essas iniciativas estão ligadas a outros setores, como podemos visualizar ao pesquisar sobre a temática nos sites. (p. 96)

O último item investigado por Silveira (2012) nas catorze IFE foi a existência ou não de um plano de assistência estudantil elaborado pela própria instituição. Sobre esse aspecto, a autora explicita que:

[foram encontradas somente] três IFE que possuem documentos que referenciam um plano de como será a política de assistência estudantil na instituição. Nas demais, não encontramos documentos, apenas instruções ou resoluções específicas de algum programa ou projeto. Realizando uma análise sobre os planos, verificamos que estão em consonância com a política nacional de assistência estudantil... Os documentos analisados baseiam-se nos princípios e objetivos do PNAES, o que se deduz pela presença de citações referentes ao Plano. A questão do público a que deve ser dirigida a política, também é de acordo com o PNAES: estudantes de graduação, com renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio. Essas resoluções fazem-se fundamentais no processo de consolidação da assistência enquanto uma política pública de direito, no âmbito da política de educação. Constituem, também, importante documento para dar respaldo não só às ações dos profissionais que trabalham na execução dessa política, mas também para os alunos usuários terem conhecimento da forma como é posta a assistência estudantil na instituição. (Silveira, 2012, p. 97)

Considerando a relevância assumida pela assistência estudantil desde 2010 com a promulgação do PNAES, Felipe (2015), por sua vez, no artigo intitulado *Assistência Estudantil no Instituto Federal Fluminense: possibilidades e limites para a permanência escolar e conclusão de curso*, propõe uma reflexão acerca do impacto dos serviços e ações de assistência estudantil na permanência e na conclusão dos cursos de estudantes do Instituto Federal Fluminense (IFF). Para tanto, além da revisão bibliográfica sobre o tema, que já sinaliza a ausência de estudos substanciais acerca dessa temática, essa investigação procurou “demonstrar como certos equívocos na implementação das ações podem produzir resultados negativos para a trajetória acadêmica dos estudantes, embora garantam a permanência escolar” (Felippe, 2015, p. 146).

No contexto do IFF, tendo em vista as instruções do PNAES, os serviços de assistência estudantil oferecem, como possibilidades aos alunos indicados, após estudo socioeconômico, bolsas de iniciação profissional e quatro modalidades de auxílio: alimentação, moradia, transporte e Necessidades Educacionais Específicas (NEE) (Felippe, 2015). A bolsa de iniciação profissional compreende o pagamento de R\$ 350,00 mensais aos estudantes que desenvolvem atividades administrativas ou de serviços gerais no próprio IFF. A atividade profissional exercida pelo aluno, todavia, não necessariamente se relaciona com sua área de estudos. Os auxílios financeiros, por seu turno, são ofertados por repasse financeiro ou pela oferta direta de serviços como alimentação e alojamento estudantil (Felippe, 2015). No entanto,

apesar da previsão legal (Decreto nº 7234 de 2010) acerca das áreas de atuação da Assistência Estudantil e do público a ser atendido, o Instituto Federal Fluminense também efetua, a partir da rubrica da Assistência Estudantil, o pagamento das demais modalidades de bolsas que não se destinam a atender os objetivos estabelecidos no PNAES. Entre essas bolsas, estão: Atletas; Arte e Cultura; Monitoria; Iniciação Científica; Apoio Tecnológico e Extensão. Sobre essas modalidades, cabe destacar a bolsa de Apoio Tecnológico, que foi pensada enquanto benefício voltado para estudantes inseridos em atividades laboratoriais ou projetos ligados à

elaboração de novas tecnologias, mas acabou se transformando numa segunda via para a execução de atividades administrativas nos setores (junto com a iniciação profissional), embora sem os critérios socioeconômicos, a administração e a seleção organizados pelo Serviço Social (Felippe, 2015, p. 150)

Os dados acumulados no triênio 2012-2014 e apresentados por Felippe (2015) evidenciam que as bolsas e auxílios oferecidos como assistência estudantil têm perdido espaço em comparação com as demais bolsas oferecidas pelo IFF. A bolsa de iniciação profissional, por exemplo, teve um crescimento de 4,9% em seu oferecimento. Já a bolsa Arte e Cultura, em comparação, teve um crescimento de 271,4% no período entre 2012 e 2014.

Ainda segundo Felippe (2015), a oferta da bolsa de iniciação profissional, do modo como acontece atualmente, pode produzir “efeitos negativos na trajetória dos estudantes” (p. 152). Como explicitado previamente, essa bolsa é concedida a alunos que exercem atividades administrativas ou gerais no IFF. O autor pondera essa situação como uma má utilização dos recursos destinados à permanência estudantil, uma vez que estes acabam financiando atividades administrativas e de serviços gerais (Felippe, 2015).

Em todos os *campi* do IFF, a força de trabalho é, em sua maioria, composta por alunos. No *campus* Campos-Centro, são 60% de alunos para 40% de servidores técnicoadministrativos. No *campus* Macaé, são 54% de alunos para 46% de servidores. Já no *campus* Quissamã, são 55% para 45%. Essa configuração acaba promovendo uma cultura distorcida e arcaica de permanência estudantil, dado que vincula a assistência à contrapartida de trabalho, em vez de evitar que os discentes que recebem bolsa/auxílios tenham que dividir sua atenção e energia entre trabalho e formação acadêmica (Felippe, 2015).

Na análise de Felippe (2015), vemos que o índice de reprovação mais alto do IFF corresponde aos alunos que recebem a bolsa de iniciação profissional: são 26% dos bolsistas. O índice de reprovação geral da instituição é de 17%, e o índice dos estudantes que recebem auxílio moradia, por exemplo, é de 19%. Os alunos que trabalham no IFF têm mais reprovações das disciplinas do que todos outros, conforme demonstra o autor.

Por outro lado, ele observa que as modalidades de bolsa/auxílio oferecidas favorecem a permanência dos alunos no IFF. O maior índice de evasão é, novamente, dos alunos com bolsa de iniciação profissional, mas somam somente 3% (Felippe, 2015). Isso parece indicar que as bolsas e auxílios têm impacto quantitativo na permanência, embora não sejam indicativos de qualidade.

Ainda com relação aos números do triênio 2012-2014, outro ponto destacado por Felipe (2015) é a proporção entre o número de alunos matriculados e o número de bolsas fornecidas pelo IFF. São 7.322 alunos para 957 bolsas.

As pesquisas apresentadas por Laranjo e Soares (2006), Osse e Costa (2011) e Reis (2015) se dão no âmbito estadual, isto é, não se relacionam às políticas federais de assistência estudantil. Bertotti (2011), por sua vez, escreve um editorial especificamente sobre a inclusão social na USP.

No artigo *Moradia universitária: processos de socialização e consumo de drogas*, com a “finalidade de contribuir para a prevenção do consumo prejudicial de drogas entre jovens” (Laranjo & Soares, 2006, p. 1029), as autoras expõem uma investigação que intencionou “analisar a concepção de universitários residentes em moradia estudantil sobre o consumo de drogas, mediada pelos processos de socialização no contexto específico da moradia estudantil” (Laranjo & Soares, 2006, p. 1029).

Essa investigação teve como campo uma residência universitária no município de São Paulo, na qual residiam cerca de 1.348 estudantes. Lá foram entrevistados vinte alunos, e os seguintes temas foram abordados:

Conhecimento sobre a história da moradia; descrição de como é morar no conjunto residencial; participação em atividades sociais, políticas, de lazer, esportivas da moradia; atividades de final de semana; percepção sobre o uso de drogas na moradia; opinião sobre o usuário de drogas; posicionamento sobre um conjunto de ideias disseminadas de que a moradia é um ambiente que propicia o uso de drogas; sugestões para o enfrentamento do problema de consumo de drogas no local. (Laranjo & Soares, 2006, p. 1029)

Conforme as autoras,

Os alunos moradores [entrevistados] encontravam-se na faixa etária de 22 a 24 anos (37%), eram solteiros (96%) e sem filhos (95%), tinham algum tipo de bolsa de estudo, incluindo-se estágio (54%) e recebiam entre um e dois salários-mínimos (89%). ... O procedimento operacional que serviu de base para a coleta, organização e análise do material foi o discurso do sujeito coletivo, [...] [que] é um conjunto de procedimentos metodológicos que visa a organizar o material verbal em forma de discursos síntese das diferentes ideias de um determinado grupo. Desse modo, para se conhecer o que um dado grupo social pensa sobre determinado tema, faz-se necessário acessar os discursos individuais, agrupando-os por semelhança ou complementaridade. (Laranjo & Soares, 2006, p. 1029)

Ademais, Laranjo e Soares (2006) indicam que os alunos entrevistados, em sua maioria, mostraram não conhecer muito bem a história da moradia estudantil em que viviam. O que diziam saber é que a sua construção havia sido “conturbada”, marcada por conflitos, o que, na

opinião de alguns dos entrevistados, marcava a origem do estigma dos moradores dessa residência estudantil como “baderneiros” e “bagunceiros” (Laranjo & Soares, 2006).

Esse estigma, porém, é desfeito quando os alunos passam a morar na residência e conhecem, nas suas palavras, “alunos normais” (Laranjo & Soares, 2006). Mas, embora “normais”, os entrevistados relatam forte individualismo por parte dos moradores, situação que ocasiona a inexistência de muitas atividades desenvolvidas de maneira coletiva no conjunto residencial (Laranjo & Soares, 2006). O individualismo, somado à falta de dinheiro para retornar à casa de suas famílias, acaba por levar os moradores a se sentirem isolados e solitários. Como forma de lidar com a solidão, os entrevistados apontam como estratégias a “transformação do apartamento em um espaço de convivência e a organização de atividades de lazer diversificadas” (Laranjo & Soares, 2006, p. 1030).

Quanto ao uso de drogas dentro da moradia estudantil, Laranjo e Soares (2006) assinalam que o discurso dos alunos se divide em duas vertentes: i) o enfrentamento e o combate às drogas, ii) a política de redução de danos. Há os que entendam que as drogas devem ser combatidas, inclusive mencionando a necessidade de haver bases da polícia dentro da universidade, e os que entendem o uso de drogas como algo pelo qual a “sociabilidade necessariamente passa por” (Laranjo & Soares, 2006, p. 1031) e que seria importante desenvolver alguma atividade de conscientização destinadas aos calouros ingressantes.

No Editorial da revista *Química Nova*, intitulado *Inclusão social na USP: mérito e diversidade*, Bertotti (2011) discute os critérios para que a USP conquiste e se mantenha como pertencente às universidades de classe internacional. Segundo o autor, um ponto em que a USP deve concentrar seus esforços é “na manutenção criteriosa da qualidade de seu corpo discente” (Bertotti, 2011, p. 205). Para isso, “deve continuar agregando em seus quadros os melhores talentos egressos do Ensino Médio” (Bertotti, 2011, p. 205). Porém, o autor reconhece que um grande desafio para a universidade é incorporar a seu corpo discente alunos cujo potencial não seja necessariamente evidenciado pelo resultado dos processos de seleção.

Ainda conforme Bertotti (2011), também é característica das universidades de renome mundial a diversidade da população universitária:

os alunos se beneficiam de uma educação mantida em um ambiente plural, originado por diferenças culturais, socioeconômicas, raciais, entre outras. Nesse espaço, há mais oportunidades para a expressão e o aperfeiçoamento de talentos e habilidades, o que resulta em melhoria da qualidade da experiência educacional e no preparo para uma cultura cada vez mais complexa. Como consequência, o processo de proposição e avaliação de ideias novas pode ser aprofundado e conduzido de maneira respeitosa e civilizada, com vistas à excelência individual e coletiva. p. 205)



Bertotti (2011) destaca que os alunos de estratos econômicos mais favorecidos têm amplo conhecimento sobre a USP e seu vestibular, portanto, em consequência disso, estudar numa universidade pública de qualidade faz parte do que o autor chama de “cotidiano familiar” (Bertotti, 2011, p. 205). Esse não é o contexto de estudantes que provêm de escolas públicas, para quem algumas universidades, como a USP, são mais raramente entendidas como possibilidade.

Como ação para promover a diversidade do corpo discente dentro da USP, mantendo também em foco o mérito, Bertotti (2011) cita a criação do Programa de Inclusão Social da USP (INCLUSP) e do Programa de Avaliação Seriada da USP (PASUSP). Acerca do primeiro, Bertotti (2011) diz que:

em 2006 a USP criou o INCLUSP, Programa de Inclusão Social da USP. Na ocasião, definiu-se o perfil dos candidatos que deveriam receber o apoio da universidade no âmbito de sua nova política de inclusão social, assim como a natureza do apoio oferecido. Com o intuito de sinalizar que a manutenção do mérito é o parâmetro que norteia sua missão institucional, mas demonstrando a preocupação com a diversidade na graduação, a importância do aumento da procura pelos seus cursos e o papel da instituição na contribuição para a melhoria da qualidade do Ensino Médio público, decidiu-se que o critério a orientar a política de inclusão seria social. Dessa forma, foi definido que o foco do programa seriam os alunos da rede pública e o apoio no ingresso seria feito por meio de bônus na nota do vestibular. (p. 205)

Já do PASUSP, programa criado no ano de 2008, Bertotti (2011) afirma que se trata de uma

iniciativa inovadora que busca a aproximação com a escola pública e que atribui bônus maior a alunos do Ensino Médio público, com potencial acadêmico destacado e que cursaram integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas. Em função do desempenho na prova da 1ª fase da FUVEST, esses estudantes podem ter acréscimo diferenciado na nota do vestibular. A partir de 2011, o PASUSP foi também estendido a alunos de 2º ano [do Ensino Médio], com o objetivo de antecipar o contato desses estudantes com a USP e seu vestibular. Além disso, o teto do bônus foi aumentado, podendo atingir o valor de 15% para alunos com bom desempenho na 1ª fase da FUVEST. Finalmente, cumpre ressaltar que, desde 2011, alunos inscritos no PASUSP estão automaticamente isentos do pagamento da taxa de inscrição do vestibular, com o objetivo de minimizar barreiras para a participação desses estudantes no vestibular. Esse conjunto de recentes ações tem sido responsável pelo significativo aumento no número de alunos de escolas públicas inscritos no vestibular nos últimos dois anos. (p. 205)

O autor ainda cita a importância do Programa Embaixadores da USP, que possui atividades como visitas de docentes, alunos de graduação e pós-graduação a escolas públicas do estado de São Paul. Bertotti (2011) acredita que esse programa, somado ao PASUSP e ao

INCLUSP, acrescenta bônus às notas obtidas pelos alunos oriundos de escolas públicas e/ou que se declaram negros, pardos ou indígenas e ajuda a “resgatar o espaço perdido [pelos alunos de escola pública] nas últimas gerações” (Bertotti, 2011, p. 205) — além de favorecer a visão da USP como projeto de vida possível a estes estudantes.

Bertotti (2011) defende que as oportunidades é que estão distribuídas de maneira desigual, não a capacidade intelectual. Assim, “há pessoas extraordinárias que emergem de classes sociais menos abastadas e que, se motivadas, conseguem desenvolver novos talentos e usá-los para construir projetos dinâmicos e criativos, vislumbrando um mundo que pode ser diferente” (Bertotti, 2011, p. 205). A USP, na perspectiva do autor supracitado, quer atrair alunos que venham de situações menos privilegiadas financeiramente e acredita que, mediante o apoio oferecido tanto no processo seletivo, com o INCLUSP e o PASUSP, quanto via programas de permanência estudantil, os estudantes apresentarão desempenho acadêmico amplamente satisfatório.

O autor encerra o texto apontando o que parece considerar como maior desafio da inclusão de alunos menos privilegiados financeiramente à USP:

A USP é uma instituição educativa formada por professores, alunos e funcionários e tem como missão a produção, preservação e disseminação de conhecimento altamente especializado. Atualmente, tem havido contínuas e justificadas pressões para maior inclusão social, levando-se em consideração inclusive aspectos étnicos, de tal forma a exigir da instituição uma nova função social. Ocorre que ao se tornar um espaço de assistência e conforto, tentando ser justa para que os mais necessitados possam dela fazer parte, a USP corre o risco de a proteção, importante para não elitizar a universidade, converter-se num fim em si mesmo, garantindo a todos os cidadãos (mesmo os que não são aptos) benefícios intermináveis. A dedicação ao serviço social, embora compreensível, tem como consequência a perda de foco e o atraso do desenvolvimento científico e acadêmico. Saber lidar com esta dicotomia (inclusão x mérito) vai exigir da universidade, no futuro próximo, capacidade de discernimento, visão política e coragem. (Bertotti, 2011, p. 205)

Reis (2015), por sua vez, se propõe a aprofundar a discussão quanto à inclusão social na USP. Em sua dissertação intitulada *Inclusão social no meio universitário: o discurso e a vivência cotidiana do estudante na EACH-USP*, a autora busca “sistematizar, analisar e teorizar o discurso da universidade [USP] confrontando-o com os relatos dos estudantes que foram contemplados” (Reis, 2015, p. 7) pelos programas de inclusão social criados por esta universidade. A pesquisadora objetiva, nesse sentido, verificar se os auxílios oferecidos pela USP, de fato, emancipam e inserem os alunos de baixa renda na vida acadêmica.

Os programas aos quais Reis (2015) se refere são o INCLUSP, mencionado também por Bertotti (2011), e o PAPFE, embora a autora se detenha, em sua pesquisa, especialmente no PAPFE. Por outro lado, os alunos, cujos relatos serão confrontados com o discurso da USP,

provêm da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP (EACH-USP) e iniciaram a graduação no ano de 2014. Reis (2015) justifica a escolha desse recorte:

Nos propomos a analisar o discurso de inclusão social da USP, que ao longo dos anos vem implementando políticas de inclusão aos alunos provenientes de escola pública e de famílias de baixa renda, com os relatos à respeito do cotidiano dos alunos ingressantes em 2014, na EACH e beneficiados por estas políticas implementadas pela Universidade. O destaque para o ano de 2014 dos ingressantes, pois a EACH, naquele período, esteve com seu espaço interditado, ocorrendo uma interferência importante no cotidiano dos estudantes e maximizando as dificuldades de adaptação dos ingressantes. (Reis, 2015, p. 12)

Apesar de a fundação da USP datar de 1934, a EACH, também conhecida como USP Leste, só foi criada em 2005 (Reis, 2015). A autora assinala que a implantação da EACH se deveu, de um lado, a uma política de expansão do número de vagas para estudantes na USP — que, com a criação da USP Leste, aumentou em 12% o número de vagas oferecidas, totalizando 9.567 — e, de outro, à pressão popular pelo investimento na Zona Leste do município de São Paulo. Reis (2015) reconhece, no entanto, que não foram considerados nem os anseios nem as necessidades reais da população que reside nessa região quando ocorreu a implementação dessa unidade de ensino.

Na EACH, conforme Reis (2015), são oferecidos os seguintes cursos profissionalizantes: Licenciatura em Ciências da Natureza, Marketing, Gestão de Políticas Públicas, Gestão Ambiental, Ciência da Atividade Física, Lazer e Turismo, Têxtil e Moda, Obstetrícia, Gerontologia e, por último, Sistema da Informação. Os cursos tidos como “clássicos”, entre eles Medicina, Direito e Engenharia, não puderam ser implantados na USP Leste por causa do Decreto 52.326, que impede a criação dos mesmos cursos em *campi* diferentes no mesmo município (São Paulo, 1969, citado por Reis, 2015).

Há, contudo, na USP Leste, o ciclo básico: todos os alunos de todos os cursos profissionalizantes cursam um número de disciplinas juntos, e estas devem servir de base para o prosseguimento nos estudos. É uma retomada, conforme Reis (2015), do ciclo básico que se pretendia implementar na fundação da USP, em 1934, mas que não pôde acontecer:

Esta proposta inovadora [da criação de um campus na Zona Leste do município de São Paulo], do ponto de vista acadêmico, incluiu também a criação do ciclo básico, ministrado obrigatoriamente para todos os alunos, oferecendo um elenco de disciplinas de conhecimento geral, sobre temas integrados das artes, das ciências naturais e das humanidades, e de disciplinas mais específicas que, juntas, exercem papel ativo no processo de construção do conhecimento. Pretendeu-se com esta proposta contribuir para o resgate da formação humanística que tão bem marcou a então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. (Reis, 2015, pp. 23-24)

Em 2005, quando ocorreu criação do *campus*, 47% dos alunos da EACH eram provenientes de escolas públicas; no *campus* localizado no Butantã, eram 29% (Reis, 2015). Além disso, “os residentes na zona leste e municípios vizinhos da EACH eram 42% e os candidatos para curso noturno, à época, na porcentagem dos alunos provenientes da rede pública estadual foi alta, atingindo índices superiores a 80%” (Reis, 2015, p. 23). Metade dos alunos da USP Leste, na sua fundação, eram dos mais pobres da USP como um todo. Em 2015, a USP Leste tinha 4.598 alunos matriculados. Destes, cerca de 20% concorreram aos auxílios estudantis (Reis, 2015).

Conforme Reis (2015), há dois principais programas de inclusão social na USP. São eles o INCLUSP e o PAPFE, como já nomeados anteriormente. No que se refere ao INCLUSP, Reis (2015) disserta que

Para enfrentar a questão da exclusão dos que tentavam ingressar na Universidade de São Paulo houve então a criação do Programa de Inclusão Social da USP (INCLUSP) que teve sua aprovação pelo Conselho Universitário em 23 de maio de 2006. Este programa teve como um dos propósitos ter a universidade voltada para a diversidade social, cultural e econômica da sociedade brasileira, pois dados do Censo Escolar de 2005, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo revelavam que cerca de 75% dos estudantes da USP eram egressos do sistema particular, sendo que este sistema era responsável, à época, por apenas 15% dos alunos do Ensino Médio, enquanto que o ensino público e gratuito era responsável por 85% destes estudantes. A USP, com este programa, buscava trazer mais estudantes do ensino médio público para suas fileiras. Na proposta do INCLUSP estavam presentes a preocupação em articular a excelência acadêmica, a autonomia universitária e a inclusão social, valores que dada a origem da universidade ainda em alguns momentos são conflitantes. A preocupação, no momento da criação deste programa, foi de organizar as várias ações que já havia nas várias unidades da USP e agregar à estas medidas, políticas para os estudantes provenientes de escola pública. (p. 54)

Já do PAPFE, Reis (2015) enfatiza que:

A USP com o PAPFE tenta implementar uma política institucional de inclusão social com os seguintes objetivos: ampliar as probabilidades de acesso dos estudantes egressos da escola pública; atuar positivamente na superação das barreiras educacionais que dificultam esse acesso; apoiar as escolas públicas, seus professores e alunos, mediante ações especializadas; incentivar a participação dos egressos da escola pública no processo seletivo de ingresso na Universidade, por meio de medidas de apoio didático pedagógico e de divulgação; apoiar, com ações específicas, a permanência dos alunos no curso superior. (pp. 54-55)

Segundo Reis (2015), mesmo a inclusão ainda comporta a exclusão: nem todos os alunos que precisam de auxílio dentro da USP o conseguem. Não é possível, do modo como a universidade está organizada, incluir a todos. Além disso,

Pelos próprios dados da universidade [é possível perceber que] é uma inclusão seletiva, primeiro pela própria característica do seu vestibular, que aqui não é objeto de análise, e depois pela estrutura de seus cursos e da chamada Política de Permanência Estudantil que também é excludente, pois segundo Demo (2003 em Reis, 2015), as políticas pobres para os pobres contribuem para a alienação, para a perpetuação da pobreza política na sociedade. E vemos que na USP ainda há esta visão de para os pobres o assistencialismo, e as bolsas de estudos que deveriam ser o caminho para consolidar o direito à educação contribuem para manter a desigualdade social dentro da universidade. (Reis, 2015, p. 57)

Os alunos entrevistados por Reis (2015), no entanto, são, dos excluídos, aqueles que conseguiram auxílio da USP para sua inclusão — o que de maneira nenhuma é garantia dela:

Para elegermos esses sujeitos [entrevistados] primeiro definimos que seriam os ingressantes em 2014, já que o ingresso acontecia em situação atípica, sem referência territorial devido à interdição [do campus USP Leste]. Depois consideramos os estudantes que concorreram aos auxílios e tiveram a maior pontuação no perfil de necessidades, em 2014, onde o estudante perfil 1, segundo “Manual de Instruções Técnicas para Avaliação Socioeconômica SAS – USP”, é o “aluno com grande necessidade de apoio para assegurar condições materiais de existência... para permanecer na Universidade”. (Reis, 2015, p. 51)

Foram 8 os alunos entrevistados por Reis (2015). A partir das entrevistas transcritas, a autora busca estabelecer, quando possível, comparação com o discurso oficial da própria USP. As entrevistas tiveram duração de aproximadamente 20min cada uma e contaram com cerca de 13 perguntas norteadoras. Reis (2015) apresenta sua análise em quatro grandes eixos: i) impressões sobre a universidade, ii) impressões sobre o vestibular, iii) impressões sobre permanência estudantil, iv) impressões sobre o próprio cotidiano.

Cabe aqui, antes de avançar nos resultados da pesquisa desenvolvida por Reis (2015), mencionar as dificuldades que a pesquisadora enfrentou e que, certamente, interferiram negativamente no desenvolvimento da investigação. A autora era uma das assistentes sociais que compunha a DPS da SAS. Fazia parte do seu trabalho ter acesso diário aos dados relativos aos perfis socioeconômicos dos alunos que recebiam os auxílios do PAPFE e que eram estudantes da EACH. Todavia, mesmo com a aprovação do Comitê de Ética, requerida pela SAS para que pudessem ser utilizados dados mais amplos a respeito da permanência estudantil e que são produzidos nessa Superintendência, Reis (2015) teve seu pedido negado. Isso certamente prejudicou a comparação que a autora desejava fazer entre o discurso do aluno e o da universidade, uma vez que não é possível caracterizar quem é esse aluno, qual seu perfil social.

No tangente ao primeiro eixo, Reis (2015) faz uma análise comparativa entre o site oficial da USP, mais precisamente a parte que descreve o que é a USP, e o discurso dos alunos a respeito do que pensam da universidade onde estudam.

Comparando o discurso da universidade com o dos estudantes verificamos que no texto oficial da universidade há o destaque para o ranqueamento, onde demonstra-se que a USP está entre as melhores do mundo. Há, por parte dos estudantes, uma confirmação e uma aceitação deste discurso quando colocam as expectativas de melhoria de vida na USP. O contexto onde é escrito o texto da página oficial da USP é da visão neoliberal de atender o mercado, de ter alunos excelentes para ter resultados no ranking excelentes. Se considera que os estudantes que ingressam na USP já têm os requisitos e condições para manter o nível de excelência esperado pela instituição e, conseqüentemente, pela sociedade. Assemelha-se a um discurso eleitoral onde... a pretensão é construir a hegemonia, é diminuir as diferenças que existem entre os diversos eleitores, entre os diversos grupos construindo uma cadeia de equivalência, onde o interesse de um grupo apareça no discurso como sendo o interesse do conjunto das pessoas (Pinto, 2006 em Reis, 2015). Confirmamos esta hegemonia quando aparecem nas falas dos estudantes a palavra “sonho” e a expressão “porto seguro” e no texto da universidade “talento” e “dedicação”. É frequente estas expressões, por exemplo, na fala dos governantes do Estado de São Paulo, na mídia, principalmente, na ocasião dos vestibulares, ingressando em uma universidade de ponta com “talento” e “dedicação” alcança-se o “sonho” de ter e estar em um “porto seguro”; este é o discurso neoliberal da meritocracia. (Reis, 2015, p. 62)

No que tange ao segundo eixo, o do vestibular, Reis (2015) confronta uma fala do então Reitor da USP, Prof. Dr. Marco Antônio Zago, na qual este diz que as modificações feitas na Fuvest, permitindo que bônus sejam agregados às notas dos alunos oriundos de escolas públicas, são uma “grande oportunidade” (Reis, 2015, p. 63) para os estudantes brasileiros acessarem a melhor universidade do país. A autora analisa também o discurso dos alunos acerca desse mesmo ponto.

Estes discursos do mérito de que o melhor [aluno] entre na melhor instituição e que é uma “benesse” da instituição “permitir” o ingresso dos estudantes egressos das escolas públicas se intercomunicam quando o reitor diz “é uma grande oportunidade para estudantes do Brasil inteiro”; ou um dos entrevistados diz “o vestibular serve pra separar as pessoas com mais capacidade das com menos capacidade” e outro destaca “significou pra mim a entrada de uma nova fase na minha vida, porque através dele eu sabia que eu poderia ter novas oportunidades na minha vida”. O discurso da meritocracia é repetido pelos estudantes sem crítica. (Reis, 2015 p. 64)

Já referente ao terceiro eixo, que trata especificamente da permanência estudantil, Reis (2015) compara o discurso dos alunos sobre os auxílios que recebem e o discurso oficial da USP, que diz que “o Programa [PAPFE] tem como objetivo promover condições para que o estudante mantenha e amplie suas atividades na academia visando a concluir o curso ao qual está vinculado, reduzindo a evasão e contribuindo para a formação acadêmica integral” (p. 65).

Os alunos entrevistados por Reis (2015) se referem aos auxílios de permanência geralmente como “ajuda”, isto é, como se fosse “caridade” da USP fornecer os benefícios de permanência estudantil. Há, na USP, conforme a autora, uma visão “de assistencialismo para os pobres” (Reis, 2015, p. 66).

Quanto ao último eixo, que se refere ao cotidiano e qualidade de vida na USP, Reis (2015) informa que “para os estudantes garantir suas principais necessidades e poder usufruir minimamente dos ‘benefícios’ oferecidos pela universidade já é ter uma boa qualidade. Já a universidade busca a excelência por meio de estar cada vez melhor no ranking internacional de universidades” (p. 71).

Com essa investigação, Reis (2015) conclui que:

o sentido do discurso da universidade ainda é o de manter o “*status quo*” [refere-se a ser a “melhor universidade do país”] que vem desde sua criação e os estudantes, principalmente os que são atendidos pelo PAPFE, reproduzem esse discurso e se posicionando ainda como coadjuvantes no cotidiano da USP. A conclusão que chegamos é de que não basta acessar o ensino superior, é necessário ter condições de nele permanecer, ou seja, é preciso durar no tempo do curso e se transformar enquanto indivíduo, enfrentando todas as formas de exclusão presentes dentro da universidade. Para “permitir” que jovens de baixa renda acessem o ensino superior e assim atendam às necessidades de mão de obra cada vez mais especializada, as modalidades de assistência para permanência estudantil foram sendo cada vez mais implementadas, mas ainda são insuficientes e frágeis no atendimento dos estudantes que delas necessitam. No sonho realizado quando do ingresso em uma universidade pública como a USP há também o alívio efêmero de que as necessidades para se manter nos estudos serão supridas pela instituição. (pp. 74-75)

No artigo intitulado *Saúde mental e qualidade de vida na moradia estudantil da Universidade de Brasília*, Osse e Costa (2011, p. 115) apresentam uma investigação que teve como proposta “mapear as condições psicossociais e a qualidade de vida de universitários da moradia estudantil da Universidade de Brasília (UnB)”. Para isso, utilizaram instrumentos de medidas ou escalas, que foram aplicados a estudantes residentes da moradia estudantil e em início de graduação. As escalas servem para identificar traumas na infância, história de vida nos últimos doze meses, consumo de álcool e outras drogas, graus de depressão e/ou ansiedade e existência (ou não) de ideação suicida (Osse e Costa, 2011).

Osse e Costa (2011), nessa investigação, partem de duas premissas comprovadas em outros estudos. A primeira delas é de que a fase do desenvolvimento juvenil, período compreendido entre os 18 e 25 anos, pode ser considerado como aquele que

coloca em prova as forças e as fraquezas próprias, pois se trata de um momento estratégico no ciclo vital, um momento-chave para redirecionar situações de vida: pode representar um

terreno fértil para fomentar estratégias de resolução de problemas, como pode também resultar em falhas de enfrentamento e/ou induzir a comportamentos inadequados ou ao sofrimento psíquico. (Osse & Costa, 2011, p. 116)

Assim, a entrada na universidade coincide com esse período que os autores concebem como de grande instabilidade. Conforme dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), há o reconhecimento de que:

essa fase de vida (18 aos 25 anos) é propícia ao aparecimento de comportamentos autodestrutivos, tais como o uso de álcool e de drogas, como forma de sinalizar necessidades de auxílio e apoio; porém o jovem, por desconhecimento ou falta de compreensão da situação, pode ter dificuldades para buscar orientação ou não valorizar a necessidade de ajuda (Melo & Costa, 1994). (Osse & Costa, 2011, p. 116)

A segunda premissa da qual os autores partem é de que a forma de se enfrentar situações na vida universitária está diretamente relacionada a “eventos de vida da infância e ao longo da vida” (Osse e Costa, 2011, p. 116). Nesse contexto,

Estudos longitudinais que examinaram as associações entre eventos adversos de vida na infância e saúde mental relataram a existência de relação positiva para a ocorrência de transtornos de humor, ansiedade e tendência à exposição a eventos estressores durante a adolescência e início da vida adulta (Ferguson, Woodward & Horwood, 2000 em Osse e Costa, 2011). A influência, sobre a saúde mental, dos eventos de vida negativos durante toda a vida possui alta correlação com a existência de psicopatologias e distúrbios de comportamento (Dusselier et al., 2005). (Osse & Costa, 2011, p. 116)

Além disso,

universitários com histórico de depressão ou com sintomas de depressão têm sido associados a comportamentos suicidas e o suicídio tem sido a preocupação de muitos estudos. Nas últimas décadas, pesquisas demonstraram a existência de uma forte relação entre sintomas depressivos e tentativas de suicídio. Embora nem todos os estudantes que apresentavam sintomas depressivos considerassem o suicídio como opção, os sintomas depressivos estavam presentes na maioria daqueles que fizeram tentativas de suicídio. Esses dados indicam que a insatisfação emocional entre universitários, particularmente quando ligada a sintomas depressivos, contribui para os índices de pensamentos e comportamentos de risco para o suicídio mais do que comumente é esperado (Kisch, Leino & Silverman, 2005; Rohling, Arata, Bowers, O'Brien & Morgan, 2004). (Osse & Costa, 2011, pp. 116-117)

Portanto, nas universidades, circulam alunos que, por estarem em pleno desenvolvimento psíquico, correm o risco de não fazerem boas escolhas com relação ao modo de lidar com conflitos e com as demais situações difíceis que possam se apresentar. Quase que como via de regra, não há espaço, nas IES, para que os alunos possam falar a respeito de seus



problemas. Conforme Osse e Costa (2011), “situações pessoais emocionalmente significativas para a superação de dificuldades comuns a essa etapa do desenvolvimento não encontram espaço para discussão em sala de aula, nem fazem parte do programa de cursos ou da grade curricular” (p. 117).

Ainda para os autores, as IES devem se preocupar com a saúde e qualidade de vida de seus alunos:

Cabe às instituições de ensino superior [promover] a criação de contextos que visem à integração total do indivíduo para a permanência com qualidade do estudante na universidade até a conclusão do curso. Deve haver uma preocupação constante das universidades em conhecer as dimensões da qualidade de vida de seus estudantes (Santos, 2006). (Osse & Costa, 2011, p. 117)

Osse e Costa (2011) propõem, nessa pesquisa, o mapeamento das condições psicológicas, sociais e de qualidade de vida dos jovens universitários que vivem nas residências universitárias da UnB, com o intuito de que sejam planejadas ações e programas de proteção, prevenção e assistência universitária adequados ao contexto dos jovens alunos. Como já dito, os autores se utilizaram de escalas para averiguar as condições em que se encontram os estudantes mencionados.

Todos os alunos foram convidados a participar da investigação, que se deu a partir de questionários autoaplicáveis. Estes se referiam a eventos de vida na infância, nos últimos doze meses e à identificação de pródromos (Osse & Costa, 2011). Segundo os autores, pródromos são manifestações de sofrimento que ainda não se converteram em sintomas observáveis. Por meio da aplicação do questionário e da utilização das escalas, eles inferiram a qualidade de vida dessa população. Além disso, também aplicaram um questionário de 35 itens para levantamento socioeconômico e demográfico.

Para mais,

A percepção subjetiva atual e individual do grau de estresse ou trauma presente na infância do sujeito foi avaliada por meio da Escala de Trauma e Abuso Infantil (CAT). Para o levantamento da história de vida nos últimos 12 meses, foi utilizado o Inventário de Eventos de Vida (LES). Como indicador de grupos de pessoas que tenham ideação suicida, ou que, de fato, já tenham feito alguma tentativa de suicídio, foi utilizado o Questionário de Comportamento Suicida (SBQ-R). A frequência de pensamentos e sentimentos positivos relacionados ao comportamento suicida foi avaliada por meio do Inventário de Ideação Positiva e Negativa (PANSI). Esses instrumentos foram traduzidos e adaptados para utilização em universitários por Montenegro (2005), que manteve a sigla original dos nomes das escalas. A versão brasileira do *Alcohol Smoking and Substance Involvement Screening Test* (ASSIST) foi adaptada neste estudo para levantar questões que abordavam a utilização e os problemas em decorrência do uso de álcool e drogas (Henrique, De Micheli, Lacerda & Formigoni, 2004). Para o levantamento dos

pródromos, foram utilizadas as escalas de conteúdo depressão, ansiedade e relações, com ajuda do *Minnesota Multiphasic Personality Inventory - 2* (MMPI-2) adaptado para estudantes universitários por Tashima (2004 citado por Osse e Costa, 2011). (Osse & Costa, 2011, p. 118)

Oitenta e sete alunos responderam ao questionário elaborado. Foram 45 homens e 42 mulheres os participantes, todos moradores da Casa do Estudante da UnB. Segundo Osse e Costa (2011), 52% dos respondentes provêm de famílias com renda muito baixa, mas, apesar disso, “poucos residentes que participaram da pesquisa recebiam assistência além da moradia e da bolsa alimentação, que corresponde a descontos no restaurante universitário” (p. 119). Referente a assistências não providas pela UnB, os jovens relataram a necessidade de assistência à saúde, principalmente de acompanhamento psicológico. A maioria referiu ter necessidade de psicoterapia.

A respeito de situações adversas na infância,

A avaliação da percepção subjetiva, atual e individual, dos eventos adversos de vida na infância revelou que a maioria desses estudantes já viveu algum tipo de experiência infantil negativa, a mais referida foi negligência, seguida por ambiente familiar negativo, abuso físico e abuso sexual. Os participantes relatam mais ocorrências adversas de relacionamento familiar ao longo da vida do que eventos de situação socioeconômica. Os eventos relatados foram avaliados pelos participantes de acordo com a percepção do impacto na época em que ocorreram e a tendência da maioria foi avaliar os eventos mais negativamente do que os estudantes não usuários de moradia estudantil. (Osse & Costa, 2011, p. 119)

Os alunos participantes da investigação se referiram ao álcool como a substância mais utilizada: 85% relataram já ter feito uso de álcool alguma vez na vida, e, desses, 48% consomem álcool com certa regularidade (Osse e Costa, 2011). Os demais se referem ao uso como uma ação isolada.

Nesse trabalho, verificou-se que os moradores da residência estudantil dispõem de níveis mais altos de ansiedade do que os demais universitários. Os autores relacionam essa alta ansiedade ao fato de os alunos estarem longe de casa, vivendo sozinhos, e, como não são independentes financeiramente, à dependência dos auxílios fornecidos pela universidade, já que os estudantes são pressionados a manterem um bom rendimento escolar:

De acordo com o protocolo do MMPI-2 (Tashima, 2004 em Osse e Costa, 2011), os resultados obtidos nesse grupo demonstraram que o índice médio de ansiedade (70) foi mais alto do que o da população geral e de universitários (65). Constatou-se uma distribuição normal dos dados, o que leva a se supor que os resultados médios sugerem sentimentos de ansiedade superiores aos apresentados pela população geral. Além disso, uma parcela significativa da amostra demonstrou índices de ansiedade considerados altos, que ultrapassam os valores médios do grupo. (Osse & Costa, 2011, p. 119)

Por outro lado, Osse e Costa (2011) verificaram baixo índice de ideação negativa e comportamento de suicídio. Inferem, nessa perspectiva, que há uma ausência de risco de suicídio no grupo e a presença de fatores de proteção, uma vez que a maioria dos participantes apresenta altos índices de ideação positiva. Apesar disso,

a maioria dos participantes demonstra estar experienciando sintomas de depressão e indicadores negativos em relação a pedir ou aceitar ajuda. Quarenta e seis estudantes – 61,7% – da amostra demonstraram relutância em compartilhar seus problemas com alguém, por acreditar que ninguém os poderia entender. (Osse & Costa, 2011, p. 120)

Foram identificados como pródromos pelos autores a ansiedade, a depressão e a resistência em pedir ajuda. Esses pródromos são associados à

história comum de ambiente familiar negativo na infância, e comportamentos de risco como o uso de álcool, aliados à compreensão do contexto em que estão inseridos, mostram que a qualidade de vida na moradia apresenta comprometimentos. Os resultados do grupo estudado indicaram limitações da moradia como ambiente saudável. Ao mesmo tempo em que a moradia estudantil propicia uma via de acesso à inserção, pela oportunidade de frequentar a universidade pública, representa também riscos e dificuldades. (Osse & Costa, 2011, p. 121)

Osse e Costa (2011), a partir do estudo realizado, concluem que:

a amostra desse estudo evidenciou que, nas fases iniciais de curso, o jovem é exposto a situações complexas que se influenciam mutuamente. Essa condição pode levá-lo a inúmeras desestabilizações, pressionado pelo custo financeiro e subjetivo de seus estudos que, não raro, o levam à crise. Diante disso, constata-se que mais uma exigência é feita à universidade: acolher e escutar os sofrimentos, angústias e expectativas do jovem universitário (Santos, 2006 em Osse e Costa, 2011). Tal reflexão nos leva a supor que esse período seja também propício para a prevenção e intervenção precoce em adoecimentos ou nos agravamentos das situações de risco. A presença de sofrimento psíquico, observada pelos sinais de necessidade de atenção em estudantes nas fases iniciais de cursos, demonstra a necessidade de atenção diferenciada mediante a implementação de programas que propiciem cuidados preventivos e tratamentos adequados em diferentes níveis. A intervenção nesse período, ou seja, o fornecimento de aportes, de cuidado e de atenção e a expansão de alternativas para a resolução do problema são pontos decisivos para evitar transtornos mentais provindos de crises prévias não resolvidas. (p. 120)

Das pesquisas expostas acima, alguns pontos em comum precisam ser ressaltados. De alguma forma, todas elas consideram o público universitário como foco de estudo significativo para pesquisas acadêmicas. Seja por ser este “o futuro da nação” e, por essa razão, teoricamente permitir prever determinados comportamentos e pensar em estratégias para favorecê-los ou não,

como é o caso da pesquisa de Chowdhury et al. (2011), seja por ser um grupo que, com o passar do tempo, se torna mais heterogêneo, sendo necessário pensar sobre ele.

Além de oferecer uma narrativa rica daqueles que acompanham mais proximamente os alunos nas IES, as pesquisas feitas pelos assistentes sociais também contribuem para denunciar o que o “chão de fábrica” dá a ver. Primeiro, demonstram que assistência social, assistência estudantil e permanência estudantil não são sinônimos. Assistência social é, pois, o “conjunto de ações que tem como público prioritário segmentos das classes subalternas em situação de pobreza e espoliação” (Felippe, 2015, p. 147), no sentido de integrar essa população à sociedade da qual faz parte. Assistência estudantil, por sua vez, seria como um ramo específico da assistência social, que se direciona à parte mais pobre do corpo discente das universidades (Fernandes, 2012). Já a permanência estudantil é a materialização da assistência: são os programas que, de fato, são destinados aos alunos.

No concernente aos nomes desses programas, se são programas ou modalidades, não há consenso entre os pesquisadores. É possível perceber uma preocupação destes em relação a se devemos dizer “benefício”, “auxílio”, “bolsa”, se a melhor maneira é utilizar a palavra “trabalho”, se não é positivo utilizá-la. A opção de não se utilizar um termo único evidencia, por um lado, que são pesquisas que partem de instituições diferentes. Por outro lado, e mais importante, evidencia que existe uma preocupação por parte dos pesquisadores em encontrar um termo que não faça com que algo que é um direito seja encarado como “esmola”.

Vargas (2008), Fernandes (2012), Silveira (2012), Felippe (2015) e Reis (2015) denunciam que as IES ainda encaram a assistência estudantil como um “favor” feito aos alunos, uma “ajuda” que lhes é oferecida pela benevolência da universidade. Estes mesmos pesquisadores, partindo de instituições diferentes, reiteram o quanto, mesmo sendo “ajudados”, ainda é cobrada uma contrapartida por parte dos alunos, que devem trabalhar para ter o que é deles por direito. Fernandes (2012) conta de alunos que pedem para que a contrapartida seja, ao menos, em sua área de estudo. Felippe (2015) demonstra, em números, que mais da metade da força de trabalho no IFF é composta por alunos. Reis (2015) expõe trechos de uma entrevista em que os estudantes usam o termo “ajuda” para se referir aos auxílios que recebem e têm seu discurso reforçado quando a USP diz que é uma “ótima oportunidade” para os alunos mais pobres, que agora têm a possibilidade de fazer parte da universidade. Nesse discurso, os alunos mais pobres devem ser gratos por isso.

Mais acima, antes de expor o conteúdo das investigações sobre assistência e permanência estudantil em si, perguntei: mas o que é que dizem, então, esses pesquisadores?

Creio ter cumprido essa tarefa do capítulo. Mas e eu? Como posso contribuir? Ou: por que ainda se faz pertinente pesquisar permanência estudantil?

### 3.4 DA PERTINÊNCIA DESSA INVESTIGAÇÃO

Para além da motivação pessoal, algumas razões fazem com que ainda seja pertinente pesquisar sobre permanência estudantil. Como dito anteriormente, é quase novidade o interesse acadêmico pelo tema. No Brasil, essa é ainda uma área relativamente jovem: a primeira política federal brasileira que trata exclusivamente de assistência e permanência estudantil existe há cerca de dez anos. Por essa razão, são poucas as investigações que se debruçam sobre assistência e permanência estudantil — e esse já seria um motivo pelo qual essa investigação se faz pertinente: a necessidade de construção de conhecimento acerca dessa temática.

Além disso, das 6 pesquisas encontradas que tratam estritamente da assistência e permanência estudantil, somente uma delas se dedica a uma IES estadual. Reis (2015) tem como campo a EACH, que é uma das unidades de ensino da USP. Há mais ainda por ser discutido no que tange à existência ou não de políticas estaduais de assistência e permanência estudantil, assim se faz ainda mais necessária a dedicação a essa temática.

Embora eu me debruce sobre a mesma universidade que Reis (2015), o recorte que faço ou, melhor dizendo, o recorte que se fez a partir do caminho percorrido foi mais amplo. Para além de pesquisar a história da USP e seus documentos oficiais relacionados à assistência e permanência estudantil, tive a oportunidade de conversar com alunos contemplados pelo PAPFE, com estudantes dos *campi* Butantã e Pirassununga, com estudantes de pós-graduação contemplados e não contemplados pelo PAPFE do *campus* Butantã, docentes do *campus* Pirassununga e uma das assistentes sociais da USP Leste. Penso poder acrescentar à reflexão iniciada por Reis (2015) em sua dissertação de mestrado com o aprofundamento que uma tese de doutorado permite se fazer.

Ademais, de todas as investigações encontradas dirigindo-se mais ou menos estritamente à assistência e permanência estudantil, somente uma foi feita a partir da Psicologia (Osse & Costa, 2011). As outras, em sua maioria, são da área da assistência social. A razão pela qual as investigações tem como ponto de partida essa área parece ter ligação com o fato de que quem trabalha com assistência e permanência estudantil são os assistentes sociais, o que não é uma inverdade. Porém, nos setores responsáveis pela assistência nas IES, não trabalham somente assistentes sociais, trabalham também psicólogos, como eu, por exemplo. Há

conhecimento a ser construído e apresentado por outro ângulo, ou, se quisermos, por outra *perspectiva*.

A perspectiva da Psicologia, no entanto, não é única: há muitos modos de se olhar para o mundo tendo como lente área do conhecimento. Talvez, estabelecendo uma oposição com a pesquisa de Osse e Costa (2011), eu possa abrir caminho para explicitar meu próprio posicionamento: que sentido tem pesquisar permanência estudantil pela via da Psicologia e da Fenomenologia Hermenêutica?

O artigo de Osse e Costa (2011) se baseia na dissertação de Osse (2008), intitulada *Pródromos e qualidade de vida na moradia estudantil da Universidade de Brasília (UnB)*. A dissertação, assim como o artigo, intencionou mapear e expor as condições psicológicas, sociais e de qualidade de vida do jovem universitário residente na moradia estudantil da UnB, com o intuito de, ao final, subsidiar futuros programas de proteção, prevenção e assistência desta população. Para tal, a pesquisadora lançou mão de instrumentos de medidas ou escalas, que foram aplicadas em estudantes residentes da moradia estudantil e em início de graduação. Segundo Osse (2008), as escalas serviriam para identificar traumas na infância, a história de vida nos últimos doze meses, consumo de álcool e outras drogas, graus de depressão e/ou ansiedade e existência (ou não) de ideação suicida.

Cada escala das supracitadas possui um número específico de perguntas sobre a temática central. No entanto, sem nos determos no detalhe das perguntas que nelas constam, a escolha por elas já deixa clara a existência de uma hipótese que norteia, inclusive, sua escolha. Há, ali, uma ideia de que alunos que moram na residência estudantil e que estão em início de graduação estabelecem alguma relação com o álcool e outras drogas, podem ter depressão e/ou ansiedade e são passíveis de apresentar ideação suicida, bem como devem/podem ter vivido traumas na infância.

Teriam esses alunos realmente esse perfil ou seria essa a opinião da pesquisadora, antes mesmo de iniciar a pesquisa? As perguntas que compõem as escalas deixariam brechas para que o estudante pudesse se mostrar, mostrar suas próprias características? Não se estaria já, com a seleção desse arsenal de instrumentos, escolhendo a resposta que se vai obter?

Não se trata aqui de dizer que tal pesquisa é ou não válida, traz achados importantes ou não em suas conclusões. Como já dito na Parte 1 desta tese, um pouco do pesquisador se faz presente na pergunta de pesquisa que elabora. Nessa direção, certamente há um pouco da pesquisadora na pergunta que faz e, portanto, nas respostas que encontra. O que penso e defendo é que uma metodologia mais aberta, no sentido de convidar o campo de pesquisa a se apresentar mais livremente por si mesmo, pode permitir que determinados elementos, que talvez não

fizessem parte do repertório do pesquisador, se mostrem e componham um panorama outro que não o que se imaginava encontrar. Na questão de o quanto se deve ou não conduzir uma pesquisa, penso que devemos rigorosamente conduzi-la bem pouco e que precisamos estar sempre atentos ao que dela a nós se mostra.

No caso desta investigação que apresento agora, é pelo viés da Psicologia, aliada à Filosofia, que se quer refletir a respeito da permanência estudantil. O foco aqui não é necessariamente a política de assistência ou permanência, mas a experiência dos alunos mediante esta. Acredito, a partir da minha própria prática, que a Psicologia, na perspectiva fenomenológico-hermenêutica, favorece o mostrar-se da experiência, uma vez que se acompanha muito mais aquilo que a nós se apresenta, produzindo pouca interferência no conteúdo. Dizemos daquilo que a nós se mostra por meio do modo como nos afeta e nos marca. É essa a via possível para a pesquisa que quero fazer conhecida no próximo capítulo.

#### **4 DA PSICOLOGIA ALIADA À FENOMENOLOGIA EXISTENCIAL, FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA E HERMENÊUTICA: ALGUNS EXEMPLOS**

Para expor o modo de se pesquisar a partir da Psicologia à luz da Fenomenologia Hermenêutica, retomo os artigos indicados na Parte 1 dessa tese, a saber: Dutra, 2011; Martínez Araujo, 2011; Martínez Araujo, 2012; Feijoo e Dhein, 2014; Mattar et al., 2016; Frota, 2018; L. Szymanski, H. Szymanski e Fachim, 2019. Destes artigos, interessam aqui aqueles que contêm investigações das quais a conversa com outros faz parte do trabalho de campo, à semelhança da investigação que apresento.

Dos 7 artigos produzidos na última década e encontrados nas bases de dados já referidas, 3 deles têm em seu escopo esse tipo de trabalho de campo: *Pensando o suicídio sob a ótica fenomenológica hermenêutica: algumas considerações* (Dutra, 2011), *Formas y sentidos de Caracas desde relatos cotidianos* (Martínez Araujo, 2012) e *Interpretação como desocultamento: contribuições do pensamento hermenêutico e fenomenológico-existencial para análise de dados em pesquisa qualitativa* (L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019). Apresento brevemente cada uma das três investigações. Na sequência, aponto o que elas parecem ter em comum e que, de certa forma, evidencia um modo próprio de pesquisar dessa abordagem que alia Psicologia e Filosofia.

Em seu artigo, Dutra (2011) expõe a investigação que foi realizada em seu doutorado. Segundo a autora, o objetivo da pesquisa foi refletir acerca do suicídio mediante a narrativa de adolescentes que realizaram tentativas suicidas. Conforme Dutra (2011),

Não nos propomos a dar respostas sobre o suicídio, uma vez que o único consenso existente entre os suicidologistas é o de que esse ato é multideterminado, acontecendo quando um conjunto de fatores ambientais une-se a determinados modos de ser. Não é possível, portanto, traçar um perfil do suicida, como sugerem alguns mitos construídos em torno desse fenômeno. (p. 153)

Para essa pesquisa, Dutra (2011) realizou entrevistas com 6 jovens que tentaram suicídio: 1 homem e 5 mulheres entre 15 e 20 anos. A pesquisadora justifica a escolha das entrevistas à luz da Fenomenologia Hermenêutica, pois esta abordagem “nos permite pensar o suicídio numa dimensão existencial e vivenciada através da narrativa de quem esteve próximo da experiência do suicídio” (Dutra, 2011, p. 153). Dessa forma, a autora se propõe a estabelecer relações com a Analítica Existencial, conforme proposta por Heidegger (1999, citado por Dutra, 2011), em busca da construção de uma compreensão possível das tentativas de suicídio.

Já avançando no conteúdo das entrevistas, Dutra (2011) explica:

Percebe-se, em todas elas [as narrativas], uma fala que aponta os motivos de cada um, as situações e pessoas envolvidas na experiência. A experiência narrada é sempre relacionada a momentos de vida e fatos que conduziram o jovem àquele ato de desespero. Há sempre um motivo ou motivos que são apontados como geradores da crise e que sinalizam para o suicídio como uma saída para o sofrimento... As experiências de vida desses jovens revelam que a maioria deles encontra-se mergulhada em famílias desestruturadas emocionalmente, com histórias de agressões físicas e abusos sexuais, geralmente ocorridas no seio da própria família. As narrativas revelam experiências de vida comumente marcadas pela rejeição, abandono e incompreensão. Os motivos causadores da tentativa de suicídio sempre são identificados pelos participantes da pesquisa. (p. 153)

Em sequência, Dutra (2011) relaciona a possibilidade de os adolescentes identificarem os motivos pelos quais tentaram cometer suicídio com a compreensão enquanto existenciário<sup>19</sup>, assim como posto por Heidegger (1999, citado por Dutra, 2011) em *Ser e Tempo*. Se todos podemos compreender, uma vez que a compreensão é própria do humano, os adolescentes podem ter sua própria compreensão de suas tentativas de suicídio.

No que se refere às famílias desestruturadas, Dutra (2011), com base em Heidegger (1999), afirma que são aquelas em que:

---

<sup>19</sup> Existenciário (*Existenzial*) é o nome utilizado por Heidegger (1993) para fazer referência à estrutura própria do humano. A compreensão, para o autor, é uma estrutura ontológica.



os pais não favoreciam vínculos afetivos positivos com os seus filhos, quando os assumiam; quando não, atiravam-nos ao mundo para que eles enfrentassem as suas mudanças e adversidades por conta própria. Ou seja, os pais, como se percebe nos depoimentos, não possuíam recursos, em todos os sentidos que a palavra evoca, para lidar com a problemática dos seus filhos e exercer um cuidado de um modo pré-ocupado, como pensa. (p. 154)

Além disso, a autora supracitada pontua que os adolescentes localizam a responsabilidade pela tentativa nos outros com quem se relacionam. Desse modo,

Nessas falas, os motivos alegados sempre se localizam na figura de um outro, representado pela família, namorado, marido e situações desfavoráveis de vida, enfim, pelos outros entes do mundo, trazendo à tona o caráter de mundanidade do *Dasein*. ... E o que acontece a seguir, é o que geralmente se observa acontecer em um momento como esse. Não raro se aponta um motivo, um acontecimento ou se atribui ao outro a razão do ato, além de este outro ser considerado o elemento causador e responsável pelo acontecimento. Na verdade, é a angústia que não é encarada, e da qual o *Dasein* não se apropria, como parte da sua existência. (Dutra, 2011, p. 154)

---

A pesquisadora relaciona a localização da “culpa” no outro ao fato de que somos num mundo junto aos outros e às coisas (Heidegger, 1999, citado por Dutra, 2011). A culpa se estende, num certo sentido, aos entes que rodeiam os adolescentes. Esse ato de depositar a responsabilidade no outro, porém, se deve ao fato de que os adolescentes, de alguma forma, não conseguem encarar a angústia que é própria da existência. Por conta disso, culpabilizam os outros e tentam fugir da angústia atentando contra a própria vida (Dutra, 2011).

Além disso, Dutra (2011) diz que:

A solidão é muito presente nas narrativas apresentadas. Muitas das adolescentes dizem da sua falta de amigas, de não ter com quem trocar as suas experiências de inquietudes e tristezas. As relações interpessoais são caracterizadas, em sua maioria, pelos conflitos e disputas de homens, territórios e poder. Há uma carência de vínculos afetivos que possam servir de continente às angústias por que elas passam, seja no contexto familiar ou social. Pode ser em razão dessa falta que alguns deles recorrem às drogas, à vida sexual promíscua e mesmo aos conflitos com os seus pares na rua e escolas. Os comportamentos hostis, assim como as respostas agressivas, muitas vezes em direção aos familiares, podem ser interpretados como expressão do sofrimento por não ser amado. (p. 155)

A convivência com os outros, para a autora, serviria de ajuda na lida com as dificuldades e com as angústias da existência. Solitários, esses adolescentes parecem não enxergar outra saída senão a morte.

Partindo do que pôde compreender das entrevistas, a autora conclui que:

Pensando o suicídio... este pode ser compreendido como uma maneira de lidar com a angústia, eliminando-a. Seria a incapacidade de enxergar uma existência na qual o outro se institua de um jeito novo... Ou seja, a descrença de que a vida possa ser vivida de outra maneira, com um sentido próprio, o que significaria uma recusa em continuar sendo como antes. O suicídio ainda poderia ser pensado como uma forma desesperada de se apropriar da vida, do seu ser, ainda que seja eliminando-o, o que não deixa de ser um modo de assumir o seu destino, como um ser-para-a-morte. É possível pensar o suicídio em razão, entre tantos outros motivos, do desespero de não poder enfrentar a finitude da existência, o ser-para-a-morte. Assim, esse ato pode significar a onipotência de se tomar nas mãos o destino do ser-para-a-morte. Isso pode ser percebido nas experiências dos jovens deste estudo, que colocam a tentativa de morte como um desejo de sair do sofrimento, sem que se pense na possibilidade de retomar a vida com um modo de ser diferente. Ao pensar dessa maneira, o desejo de morte então se sobrepõe, pela descrença em novas possibilidades existenciais. (Dutra, 2011, pp. 155-156)

A respeito da proficuidade do pensamento heideggeriano para a construção de uma compreensão a respeito do suicídio, Dutra (2011) afirma que:

A visão de *Dasein*, de ser-aí, ser-para-a-morte e cotidianidade, entre outras ideias heideggerianas, nos faz encontrar neste filósofo um pensamento extremamente contemporâneo, criando um horizonte que favorece uma compreensão mais ampla das questões da existência, entre elas, o suicídio. Assim, o que fica mais evidente e que ressalta aos nossos olhos nessa visada fenomenológica sobre o suicídio, é a dimensão existencial que se revela em cada experiência narrada. Independente das condições que circunscrevem o suicídio e por meio das quais esse fenômeno é abordado, tais como as condições materiais, sociais, psicológicas e psiquiátricas, entre outras, o que vem em primeiro plano e que se impõe aos nossos olhos diante de todas as categorizações do ser humano, é a existência. É a capacidade do homem para existir de uma forma singular, numa condição existencial criadora de sentidos, fazendo com que pessoas em condições de vida semelhantes não percorram o caminho previamente determinado e esperado por uma sociedade tecnicista e que ignora o outro enquanto sujeito singular. (p. 156)

No artigo *Formas y sentidos de Caracas desde relatos cotidianos*, Martínez Araujo (2012) objetiva compreender como a cidade de Caracas aparece aos seus habitantes em suas narrativas:

desde o final do século XX e o que acontece no XXI, a vida cotidiana que na cidade de Caracas (capital da Venezuela) e seus habitantes têm perfis cada vez mais complexos: sentimos que vivemo-la por dentro – e com o inimigo –, e mesmo assim ainda mantemos fortes laços emocionais [com ela]. A experiência de insegurança, estresse, superpopulação, lixo e tráfego permeia tragicamente nosso trânsito pela cidade; a atmosfera política concentra-se em lugares e às vezes constrói muros invisíveis, fronteiras que dividem Caracas em pedaços... mas

entusiasmo, bom humor, cumplicidade nas ruas, participação dos cidadãos que espiam pelas calçadas somados aos ônibus que a atravessam, eles respiram e suspiram a cidade. Vivemos, então, em um permanente “eu te amo, eu não te amo”. (Martínez Araujo, 2012, p. 155, tradução nossa)

Tomando como ponto de partida as questões gerais “qual o sentido de Caracas para seus habitantes? Como a relatam?” (Martínez Araujo, 2012, p. 154), a autora procura por “narrações cotidianas, a partir das quais as pessoas contam com suas próprias palavras, gestos e afetos suas versões sobre a cidade de Caracas e o que ela significa, atentando não somente para o que dizem, mas também para como dizem” (Martínez, Araújo, 2012, p. 158). Essas narrações permitiriam a construção de uma descrição densa e pormenorizada do que a cidade significa para seus habitantes (Martínez Araujo, 2012).

Foram colhidas 15 narrações de moradores de Caracas. Conforme Martínez Araujo (2012), o critério de seleção dos participantes foi tão somente o reconhecer-se a si mesmo como sendo caraquenho. Ss entrevistas utilizadas para se colher as narrações foram abertas — ou seja, poucas perguntas disparadoras foram feitas. Centradas na experiência do narrador, buscavam precisar sensações, emoções, sentimentos e reflexões significativas acerca do fenômeno “viver em Caracas”, numa perspectiva descritiva, compreensiva e interpretativa (Martínez Araujo, 2012).

A autora adota como metodologia de análise a Hermenêutica, conforme proposta por Gadamer e Ricoeur (Martínez Araujo, 2012). Segundo ela,

Adotamos a hermenêutica como uma experiência de compreensão e interpretação de textos, que está em permanente apego à afetividade e à inteligência, configurada pelo encontro de discursos diversos, talvez incomensuráveis (Hernández, 2001 em Martínez Araujo, 2012). Não se trata de interpretar uma ação, uma manifestação, uma palavra, procurando suposições e possíveis motivações pessoais e individuais; o que se propõe é interpretar as formas de vida que adquirem, compõem e compreendem tais ações para uma pessoa. (Martínez Araujo, 2012, p. 160)

Nesse sentido, as entrevistas são analisadas como textos. Estes, por sua vez, são compreendidos como registros de ações humanas significativas. Na análise, vai-se em busca dos sentidos tanto superficiais — o que dizem o leitor e o pesquisador — quanto profundos — o que querem dizer, a que se referem (Martínez Araujo, 2012). Após a releitura das narrações e do trabalho hermenêutico com estas, a autora as organiza conforme o sentido se aglutina, exibindo uma Caracas paradoxal por meio das narrativas:

a sensação que essa investigação deixa é a experiência de uma cidade polêmica, controversa, paradoxal, que é lembrada e desejada com nostalgia e é habitada com amor e sofrimento. Tomando novamente as palavras de Calvino (1972/2006 em Martínez Araujo, 2012), parece ser o humor de quem olha para ela que dá forma à cidade. (Martínez Araujo, 2012, p. 161)

Martínez Araujo (2012) distribui os relatos em dois eixos principais. O primeiro eixo se refere a Caracas como uma cidade que se sofre, seja pela insegurança, seja pelo trânsito intenso. O segundo eixo apresenta Caracas como uma cidade que goza da presença da natureza, da luminosidade e de sua estética revolucionária da qual fazem parte *graffitis*, murais e canções.

O panorama de Caracas, construído da investigação e da interpretação das narrativas, indica, para Martínez Araujo (2012), caminhos para futuras investigações. A autora finaliza afirmando que,

finalmente, e a partir do tecido até agora, estamos interessados em nos perguntar sobre as possibilidades de essa cidade, que parece múltipla e ao mesmo tempo dividida, convergir-se em tempos e espaços mais descansados e reflexivos, onde o ritmo e o relógio da cidade abram espaços de serenidade e confiança; que o medo não nos consuma ou nos delimite; e que também não deixemos de celebrar a liberdade e a segurança que também nos dá. (Martínez Araujo, 2012, pp. 172-173)

Seguindo com as discussões sobre as pesquisas, o artigo *Interpretação como desocultamento: contribuições do pensamento hermenêutico e fenomenológico-existencial para a análise de dados em pesquisa qualitativa* (L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019) leva o leitor a uma reflexão a respeito da metodologia de pesquisa em Psicologia, que se pauta pela Fenomenologia Existencial e Hermenêutica, notadamente no pensamento de Heidegger e Gadamer. A concentração dos autores é, em especial, dedicada aos procedimentos de análise de dados sob essa ótica. Sua ideia central parece ser, tendo como exemplo a análise de uma entrevista, evidenciar o rigor metodológico dessa abordagem.

Segundo L. Szymanski, H. Szymanski e Fachim (2019), o “dado” de pesquisa, na perspectiva fenomenológico-existencial, é a “manifestação do fenômeno que se deseja compreender sob um olhar específico” (p. 3). Assim,

Uma das contribuições do pensamento fenomenológico-existencial [para a pesquisa em psicologia] é sobre aquilo que entendemos na pesquisa como “dado”, ou aquilo que se mostra no contexto de investigação. O termo “dado” pode nos remeter a uma lógica investigativa que entende resultado como algo que está ali, “doado”, existindo independentemente de quem o vê. Na perspectiva fenomenológico-existencial, algumas considerações podem ser feitas sobre o sentido estático, impermeável e uno do “dado”. Nesse olhar, os “dados” referem-se ao fenômeno

que se mostrou a quem pesquisa e têm relação com a pergunta inicial da investigação em questão. (L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019, p. 2)

Por essa via, o “dado”, ou o resultado da pesquisa, não é uno ou estático: é aquilo que se mostra para aquele que pesquisa. Diz de e aponta para uma “relatividade de perspectiva” (Critelli, 1996, citado por L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019), pois depende de quem olha. O olhar, por sua vez, vê o fenômeno que investiga mediante perguntas:

Questões são próprias do humano, enquanto produtor de sentido, por sua condição de ser comunicacional. Nessa perspectiva, as inquietações experimentadas pelo pesquisador referem-se a alguma dimensão de sua existência, refletindo um não saber (-se) por inteiro: a pessoa se mobiliza por questões que a colocam diante da impossibilidade (ainda que momentânea) de compreender algo que lhe diz respeito ou implica de alguma forma. (Cabral & Morato, 2013, p. 160, citado por L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019, p. 3)

As investigações, nessa percepção, interrogam o fenômeno que se quer investigar por meio de perguntas, que são aquelas que demonstram que não se sabe o todo desse algo que, de alguma maneira, implica o pesquisador. Noutras palavras: o que se investiga diz respeito, pessoalmente, ao investigador, e a investigação se constrói a partir do perguntar.

Da relatividade de perspectiva, desemboca-se na relatividade da verdade (Critelli, 1993, citado por L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019): a verdade depende do olhar do pesquisador e do modo como este pode interpretar o que a ele se apresenta. Então, o rigor da pesquisa, conforme L. Szymanski, H. Szymanski e Fachim (2019), reside exatamente nisso: o “dado” é *rigorosamente* aquilo que se mostra para o pesquisador, levando-se em consideração o fato de que cada pesquisador foi construído historicamente de uma determinada maneira.

Baseando-se em *Ser e Tempo* (Heidegger, 2012, citado por L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019), os pesquisadores pontuam que se deve ter em mente a posição prévia (*vorhabe*), a visão prévia (*vorsicht*) e a concepção prévia (*vorbegriff*) sobre o que se propõe a analisar. Nessa direção, a tarefa do pesquisador é “desvelar o sentido que se abriu em um determinado encontro” (L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019, p. 8), dada sua própria posição. É necessário conhecer-se ou fazer o exercício reflexivo a respeito de si mesmo, a fim de investigar em Psicologia numa perspectiva fenomenológico-existencial.

Por sua vez, a investigação que ilustra o artigo se deu numa instituição escolar na qual foi desenvolvida uma pesquisa interventiva. Isso significa dizer que a pesquisa apresentada nesse artigo é parte de um todo maior.

A começar das perguntas “como a adolescência é compreendida em uma comunidade escolar? Como os adolescentes entendem o espaço escolar?” (L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019, p. 13), buscou-se “lançar luz sobre aspectos dessa população e de sua relação com a instituição [escola]” (L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, p. 13). Para além da entrada via cartografia clínica e de idas sistemáticas à escola, foram realizadas entrevistas com os adolescentes, individuais e em grupo. Todo o material produzido foi transformado em textos escritos.

Voltando-se para a metodologia, a respeito da análise, os autores elucidam que,

com base nos textos escritos gerados pelos procedimentos, iniciamos o processo de análise com a leitura, ou, até antes, com a transcrição de dados gravados em áudio ou em vídeo. É como se fosse iniciada uma escuta inicial para se estabelecer uma conversação com o texto – como um “outro”, em que deve ser reconhecida sua alteridade e sua opinião ou, como diz Gadamer (2002b) sobre uma ideia, “tenho que tomar conhecimento, sem precisar compartilhá-la” (p. 404), e cuidar de não impor ao texto as próprias ideias e opiniões. Não se trata de desconsiderar tudo o que se sabe ou sente em relação ao tema, adotando uma pseudoneutralidade, mas sim de ter consciência de conhecimentos e opiniões prévias para desenvolver uma atitude de abertura para o que o texto quer dizer. Para trazer o texto à fala recorreremos às perguntas que buscam a resposta latente no texto. Uma boa pergunta é aquela que se deixa interpelar pela “resposta latente”, como lembra Gadamer (2002a). É como procurar estabelecer uma conversação dialógica, seguindo a dialética da pergunta e resposta, com o sentido de inteirar-se sobre o que o texto fala. (L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019, p. 14)

Essa análise permitiu aos autores a construção de algumas compreensões, tal como “o adolescente pode ser aquele que desafia, que desobedece, que cria, que descuida, que inventa, que questiona a autoridade, que nos coloca diante do novo, que nos amedronta” (L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019, p. 13). Para demonstrar como transcorre a análise do “dado” de pesquisa com essa abordagem, os pesquisadores expõem a entrevista com uma adolescente de 12 anos que frequenta a escola em que a investigação foi desenvolvida, uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de São Paulo.

No que toca aos pesquisadores e à sua neutralidade durante a análise da transcrição da entrevista, L. Szymanski, H. Szymanski e Fachim (2019, p. 14) explicam que:

Os pesquisadores – psicólogos – que analisaram essa entrevista partiram de suas posições, visões e conceitos prévios, construídos a partir de suas experiências de pesquisa naquela escola, de seus conhecimentos sobre psicologia e educação, de sua experiência clínica e psicoeducativa com adolescentes, e de sua própria experiência de vida com adolescentes e escolas.

Diante do exposto, os pesquisadores não são neutros nessa investigação, visto que já têm um envolvimento com a escola onde a pesquisa acontece: conhecem bem seu contexto, têm conhecimentos sobre Psicologia, Educação e têm experiência clínica. Entretanto, sabendo de seu próprio “conteúdo”, podem identificar, na transcrição, leitura, releituras da entrevista, assim como a voz da adolescente de 12 anos que explicita de que maneira a escola é vivida por *ela* (L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019).

Os pesquisadores apontam, com base na análise, o que chamam de “projeto de sentido”:

Ao ler o texto (no nosso caso, a entrevista), já antecipamos um primeiro sentido do todo, ou temos um projeto de sentido se constituindo na forma de projetos de compreensão, que devem ser anotados e verificados ao longo das leituras e releituras. O sentido da leitura flutuante é este: numa primeira “escuta”, deixar emergirem projetos de sentido que dizem respeito à intenção do texto. O ponto de partida para a análise é orientar a vista para a “coisa mesma” que, neste caso, é o entendimento de adolescência na escola, e que se desvelará a partir da análise do texto resultante da fala da jovem entrevistada. É com esse texto que iniciaremos nossa conversação. Ele contém, ainda velado, oculto, o fenômeno que queremos desocultar. Agora é ao texto que lançaremos nossas interrogações pelo seu sentido: o que quer dizer? O que ela escolheu pinçar de sua experiência na escola para oferecer como resposta? Como diz Gadamer (2002b em Szymanski et al., 2019): “Todo enunciado tem pressupostos que ele não enuncia” (p. 67). Vimos que o trabalho hermenêutico é o de antecipar projetos de sentidos, que deverão ser constantemente revisados conforme a conversação com o texto evolui. Nesse processo, somos sempre atravessados por opiniões e conhecimentos prévios. Ninguém começa a compreender como se fosse tábula rasa. O que a fenomenologia e a hermenêutica nos dizem é que precisamos reconhecer nossa posição prévia (*vorhabe*), visão prévia (*vorsicht*) e concepção prévia (*vorbegriff*) sobre o que nos propomos a analisar (Heidegger, 2012). (L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019, p. 15)

O texto da entrevista, ao longo da leitura e releituras, é organizado em quadros. Estes têm a seguinte estrutura: na primeira coluna, os pesquisadores anotam as falas da adolescente que se mostraram significativas para o esclarecimento das perguntas da pesquisa. Na segunda coluna, são anotadas as interrogações de sentido feitas pelos pesquisadores. Na terceira, as possíveis respostas a essas interrogações de sentido, e, finalmente, na última coluna, são registradas as impressões gerais dos pesquisadores ao longo das leituras do texto da entrevista (L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019).

Em linhas gerais, a entrevistada diz, de início, compreender a escola como um “lugar que ensina coisas para quem ainda não sabe”. Com o desenrolar da entrevista, a adolescente conta que gosta de ir à escola, inclusive para participar dos projetos que acontecem no contraturno. Diz que, se não vai à escola, em casa, precisa trabalhar: é a mais velha de quatro irmãos e a única menina (L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019).

Aprofundando-se na entrevista linha por linha, pinçando as afirmações da entrevistada a respeito da escola, ao mesmo tempo em que se faz um movimento de vaivém com o todo da entrevista,

pode-se afirmar que a escola é um lugar que a jovem gosta de frequentar preferivelmente em relação a outros, no caso, sua casa. Ao descrever seu cotidiano em casa, revelam-se muitas tarefas e responsabilidades – limpar a casa e cuidar dos irmãos menores –, que são apresentadas como parte de seu cotidiano, e deveres associados a seu gênero e idade. Escapar dessas tarefas pode levá-la a preferir a escola. A preferência pela escola tem também um componente de escape das tarefas domésticas e responsabilidades que tem como menina/mulher. (L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019, p. 19)

A esse movimento de vaivém, assim como à leitura aprofundada da entrevista, L. Szymanski, H. Szymanski e Fachim (2019) nomeiam de conversa hermenêutica:

A partir do diálogo com as primeiras afirmações da jovem, a escola apareceu com mais significados do que apenas um lugar onde se transmite conhecimentos àqueles que não os têm: é um lugar para realizar atividades livremente escolhidas e uma alternativa para sair dos deveres impostos a ela pela família, por ser menina e filha mais velha. As demais afirmações presentes no texto recebem esse mesmo tratamento; isto é, levantamos questões e propusemos respostas que resultam em um aprofundamento da compreensão inicial e possibilitam o aparecimento de aspectos ocultos à primeira vista. Na realização dessa conversa hermenêutica com as partes, configuram-se agrupamentos que tratam de afirmações referentes a diferentes temas, ou começam a se formar novas partes, agora incluindo mais afirmações. Há, entretanto, um trânsito contínuo entre elas e o conjunto do texto. Trata-se do caráter circular da construção da compreensão, pois esta vai do todo para a parte, e desta para o todo. Uma compreensão que se formou no início da leitura sobre o que o texto quis dizer deve ser substituída, na continuidade da leitura, pelas novas compreensões que se formam. Esse caminho deve ser todo registrado para que se possa realizar esse movimento de ir e vir entre o todo e as partes. Como diz Gadamer (2002b em Szymanski et al., 2019): “A tarefa é ampliar, em concêntricos, a unidade do sentido compreendido” (p. 72), o que, como lembra esse autor, não é tarefa fácil, pois requer um diálogo contínuo com o texto, assim como entre suas partes e o todo, e a verificação dos projetos de sentido que se formam. (pp. 19-20)

As anotações dos quadros são posteriormente organizadas em constelações, conforme metodologia desenvolvida previamente (Szymanski & Szymanski, 2014, citado em L.

Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019):

no processo de leituras e releituras, as partes reúnem-se em conjuntos de afirmações referentes a um mesmo tópico que aglutina as vivências, ou as “situações dadas” (*Gegebenheiten*), dados que “não são dados de experimentação e de medição, mas unidades de sentido” (Gadamer, 2002a, p. 124 em Szymanski et al., 2019). Esses conjuntos denominamos de constelações, por analogia às constelações celestes... Uma vez constituídas as constelações, cabe a quem pesquisa realizar um diálogo entre elas e os autores de referência, ou seja, costurar sua compreensão do fenômeno que se revelou no processo de investigação com o conhecimento já produzido na área. A abertura, no caso desta pesquisa que investiga adolescentes no contexto



escolar, sugere novas possibilidades para o agir educativo com adolescentes, que deve incluir considerações sobre gênero, autoridade, sexualidade, afetos no cotidiano escolar e modos de aprender e ensinar. Vemos que a ampliação da compreensão possibilitada pela hermenêutica nos permite lidar com a complexidade dos fenômenos humanos, trazendo à tona aquilo que não aparece a priori, sem o cuidado que a conversação com o texto pressupõe. (L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019, p. 20-22)

Mediante a reflexão desenvolvida, os autores concluem que a utilização da perspectiva fenomenológico-existencial e hermenêutica como metodologia “oferece um caminho orientador rigoroso para a compreensão dos fenômenos humanos” (L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019, p. 22). Ainda,

O rigor dos procedimentos referenciados na hermenêutica reside no respeito a *vorhabe*, *vorsicht* e *vorbegriff* como pontos centrais no processo de compreensão. O trânsito entre as partes e o todo, assim como a interrogação metódica pelo sentido em todos os momentos da análise, possibilita a contínua revisão de projetos prévios de compreensão. (L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019, p. 22).

Utilizando-se da “relatividade da verdade” (Critelli, 1993, citado por L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019), já referida anteriormente, os autores enxergam potência nesse modo de pesquisar: a potência do encontro e da discussão. Em suas palavras:

neste artigo, tentamos mostrar como o procedimento analítico inspirado pela fenomenologia existencial e hermenêutica pode ampliar o conhecimento de um determinado tema, abrindo espaço, inclusive, para que os questionamentos de quem pesquisa possam fazer parte da análise propriamente dita, e para que aquilo que comumente leva o nome de “resultado” seja sempre posto rigorosamente em dúvida e em perspectiva, em nome das inúmeras possibilidades de diálogo que o pensamento hermenêutico nos ensina a travar com outro interlocutor ou, mais especificamente, no processo de pesquisa. (L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019, p. 23)

A partir dos artigos expostos acima, podemos reconhecer algumas características que são próprias do modo de pesquisar em Psicologia a partir da Fenomenologia. A primeira delas diz respeito à nomeação do pensamento filosófico do qual se lança mão. Embora as perspectivas se utilizem, em geral, das mesmas obras — de um lado, *Ser e Tempo* e *Seminários de Zollikon*, de Heidegger (1993), e, de outro, *Verdade e Método I e II*, de Gadamer (1999, 2002) —, alguns pesquisadores dizem somente “Hermenêutica” (Martínez Araujo, 2011, 2012); outros dizem “Fenomenologia Existencial” (Dutra, 2011) ou Fenomenologia Existencial e Hermenêutica (L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019). Os artigos teóricos que não foram aqui apresentados detalhadamente utilizam o termo “Fenomenologia Hermenêutica” (Feijoo &

Dhein, 2014; Mattar et al., 2016; Frota, 2018). Com a diferença das designações, quer-se, rigorosamente, precisar o enfoque que se dá à leitura dessas obras filosóficas.

Outra característica é que todas as investigações, mesmo as teóricas, partem de fenômenos concretos: as compulsões (Feijoo & Dhein, 2014), o suicídio (Dutra, 2011), o habitar um espaço (Martínez Araujo, 2011, 2012), o corpo e o adoecer (Mattar et al., 2016), a infância (Frota, 2018) e o pertencer a uma determinada escola e realidade social (L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019). Mesmo os estudos teóricos, portanto, não são completamente abstratos. Busca-se sempre lançar luz a alguma questão concretamente enfrentada no mundo.

Além disso, outro ponto marcante é o cuidado para deixar absolutamente exposto que aquela investigação é somente uma possibilidade de interpretação. Dutra (2011) afirma não ser possível, por intermédio de sua pesquisa, identificar e prever o perfil do adolescente que tenta suicídio. Martínez Araujo (2012), por sua vez, aponta que a Caracas apresentada em sua investigação é a que é composta pela narração dos entrevistados e somente isso. Já L. Szymanski, H. Szymanski e Fachim (2019), convocando Critelli (1993), abordam a relatividade da verdade, que depende do pesquisador que pesquisa, dos encontros que ele tem em campo e do modo como pode interpretar o que a ele se apresenta. Não se trata de um modo de pesquisar que tem em vista construção de verdades absolutas ou afirmações incontestáveis sobre algo. É um investigar que, partindo de especificidades e particularidades da realidade, pretende fomentar discussões sem a pretensão de generalizar as respostas que encontra.

Nessa direção, por buscarem se debruçar sobre a experiência, as pesquisas em Psicologia, sob o olhar da Fenomenologia Existencial e Hermenêutica, são muito mais um mergulho exploratório, descritivo e interpretativo do que conclusivo. Ambiciona-se explorar e apresentar reflexões acerca da experiência que se pôde recolher em campo, sendo esta composta pela experiência do próprio pesquisador e dos outros com quem estabeleceu contato. Partimos muito mais de instigações do que de hipóteses formuladas que queremos comprovar ou defender. Nesse sentido, perguntar é infinitamente mais importante do que afirmar.

As perguntas, por seu turno, nesse modo de investigar, mostram-se de três tipos: a pergunta de pesquisa, as perguntas pelo caminho e as perguntas para o outro. De acordo com Cabral e Morato (2019), a pergunta de pesquisa é a bússola da construção do caminho. É tendoa como guia que a pesquisa se constrói. Ter uma pergunta-bússola é, no entanto, somente ter um sentido para onde se caminha ao longo da investigação. Não se trata de ter já um caminho pré-determinado a ser seguido e desenvolvido.

Já as perguntas que aparecem pelo caminho são aquelas que brotam do contato com o que vai se mostrando em campo. L. Szymanski, H. Szymanski e Fachim (2019) expõem essas

perguntas quando apresentam seu modo de analisar as narrativas recolhidas. O que se apresenta nas narrativas afeta os pesquisadores, fazendo-os prosseguir. Por intermédio das perguntas e respostas, constrói-se o campo a ser apresentado.

As perguntas ao outro aparecem nos encontros com estes. As três investigações apresentadas (Dutra, 2011; Martínez Araujo, 2012; L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019) lançam mão de entrevistas ou narrações para conhecer o fenômeno que investigam. A narrativa, a conversa é entendida, nessa modalidade de investigação, como modo privilegiado de se aprofundar no fenômeno que é a experiência do outro: a experiência de tentar suicídio (Dutra, 2011), de ser habitante de uma cidade (Martínez Araujo, 2012), de ser aluno de uma escola municipal de periferia (L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019). As perguntas são as disparadoras da conversa e são, como disse Martínez Araujo (2012), parte do que se chama de “entrevista aberta”: não há uma estrutura a ser seguida durante a conversa — embora se saiba não se tratar de uma conversa como outra qualquer, na medida em que há um tema a ser explorado mediante a proposta de uma das partes, que é o pesquisador.

Um último ponto a ser ressaltado como característico dessa modalidade de investigação em Psicologia, que L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim (2019) deixam especialmente evidente, é a não-neutralidade do pesquisador. Na iniciativa de investigação apresentada pelos autores, os pesquisadores são frequentadores da escola onde desenvolvem seu trabalho de pesquisa, são conhecidos e conhecedores desse lugar. Além disso, vão a campo munidos de todo o conhecimento acumulado ao longo dos anos de formação, não vão em busca de não serem notados, de não “contaminar o material coletado”. É exatamente por saber bem de sua própria posição que, na leitura e releitura das entrevistas, analisadas como textos (Martínez Araujo, 2012; L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019), os autores buscam rigorosamente deixar em evidência a voz do outro com quem conversam.

É, reitero, nesse modo de investigar que me insiro. Acredito na potência de deixar que o outro se mostre mais livremente para que se possa compreender de maneira mais aprofundada o que se apresenta. No caso específico dessa investigação de doutoramento, acredito que deixar que os alunos falem de sua própria permanência na universidade, assim como funcionários e docentes a respeito desses alunos, articulando com os documentos oficiais e com a história da USP, pode expor mais amplamente do que se trata permanência estudantil nessa universidade.

Até agora, cumpri quase todo o itinerário da Parte 2 dessa tese: apresentei as pesquisas relacionadas à permanência estudantil, o modo de pesquisar que vincula Psicologia e Fenomenologia Hermenêutica e meu posicionamento com relação à pertinência dessa

investigação e desse modo de pesquisar. Falta dar a conhecer minha própria metodologia, assim como o que eu, de fato, fiz em campo. É o que passo a fazer no próximo subitem.

#### 4.1 DA FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA E DA HERMENÊUTICA: O LIVRO PODE VALER PELO MUITO QUE NELE NÃO DEVEU CABER<sup>20</sup>

O título deste subitem, assim como outros desta tese, é uma metáfora. De acordo com Henriques (2005), pautando-se pelo pensamento de Paul Ricoeur (1913-2005), a metáfora é uma inovação semântica que se constrói pela destruição, reconstrução, recuperação ou modificação da tradição<sup>21</sup>, possibilitando, assim, o nascimento de novas interpretações acerca de algo. A metáfora que é este título é uma epígrafe de *Tutaméia* (Guimarães Rosa, 1994).

Grosso modo, um livro é um conjunto de palavras que forma um texto e apresenta uma ou várias ideias de sua autora ou autor. O valor do livro, a princípio, reside em seu conteúdo. Segundo a epígrafe de Guimarães Rosa (1994), no entanto, o livro pode valer pelo que nele não coube, ou seja, pelo que nele não está escrito. É uma expressão que deixa evidente a parte que não está nos livros: nossa interpretação destes.

Convoco este título, pois é metáfora que indica o que desenvolvo nesta parte da tese. Dos escritos de Heidegger e de Gadamer, faço eu minha própria interpretação recortada, já que não se trata aqui de reconstruir a obra destes autores por completo. Nesse sentido, a obra deles vale, para mim, pelo que nelas não deveu caber. Vale pelo que delas me convoca a refletir para construir um caminho de pesquisa.

---

Esta investigação, como já reiterado, parte da Psicologia e busca seu *como* na filosofia. Insiro-me na “escola” que apresentei brevemente no subitem anterior, que entende que colher experiências através de conversas ou narrativas é uma forma pertinente de se fazer pesquisa, uma vez que favorece a ampliação do conhecimento do fenômeno que se quer investigar. Pesquisar a permanência estudantil com um instrumento preparado previamente, por exemplo, auxiliaria a confirmação de determinadas hipóteses que já seriam as minhas. Não favoreceria, necessariamente, a construção de novas interpretações do que da realidade se mostra. Prefiro as

---

<sup>20</sup> Metáfora que remete ao livro *Tutaméia: terceiras histórias*, de Guimarães Rosa (1994).

<sup>21</sup> É o fundamento de validade de costumes/atitudes/ações que hoje em dia adotamos livremente, mas que não criamos por livre inspiração (Gadamer, 2015). Na perspectiva heideggeriana, tradição (*Tradition*) é “aquilo que é transmitido e chega até nós” (Inwood, 1999, p. 225).

perguntas às hipóteses e suas confirmações ou defesas. Do conhecimento prévio, escolho sua destruição.

Nessa direção, essa investigação acaba, mesmo que não intencionalmente, se abrindo em duas vias. A primeira delas é a pesquisa sobre a permanência estudantil. A segunda, e essa talvez seja das únicas hipóteses que aqui pode se querer defender, é que a pesquisa em Psicologia, que tem como fundamentação a Fenomenologia Hermenêutica e a Hermenêutica, quando rigorosamente conduzida, favorece a inovação, no sentido de possibilitar espaço para a construção de novas interpretações a respeito de algum fenômeno. Reinterpretar a permanência estudantil é condição para pensar outras formas de cuidar dos estudantes nas universidades.

Como já anunciado exaustivamente, Heidegger e Gadamer são os principais autores da Filosofia com quem dialogo para a construção de um caminho possível de pesquisa. Tenho como pretensão construir uma metodologia unindo, em linhas gerais, a situação hermenêutica heideggeriana e a hermenêutica gadameriana.

Conforme escritos do próprio Gadamer (2003), *Interpretações fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicação da situação hermenêutica (Relatório Natorp)* (Heidegger, 2014) é uma das primeiras produções escritas por Heidegger a que o autor, ainda aluno em formação, tem acesso. No ano de 1923, Gadamer, por ocasião de trabalhar com o próprio Natorp, a quem o relatório é destinado, recebe o texto para ler. Assim, Gadamer (2003) comenta:

mas pouco depois, meu próprio professor Natorp me deu para ler o manuscrito de uma introdução a interpretações de Aristóteles que Heidegger lhe havia enviado. A leitura desse manuscrito me deixou como eletrizado... Não falava muito de Aristóteles, mas sim do jovem Lutero, de Gabriel Biel, de Agostinho, de Paulo e do Antigo Testamento. Mas em que linguagem! O emprego peculiar das palavras e suas viragens era algo que nos era totalmente novo. (p. 296, tradução nossa)

O *Relatório Natorp* (Heidegger, 2014) é o texto no qual Heidegger apresenta a investigação que começava a conduzir. Conforme Escudero (2014a), no prólogo da tradução espanhola dessa obra, trata-se de uma investigação guiada pela pergunta pelo “sentido mesmo da vida humana” (Heidegger, 2014, p. 10). Essa pergunta, por sua vez, desembocava em duas decisões (Escudero, 2014a): uma decisão metodológica e outra temática. Aqui nos interessa a decisão metodológica.

Segundo Escudero (2014a), para Heidegger, a “determinação do sentido passa por um prévio estudo das estruturas constitutivas daquele único ente que de alguma maneira já compreende o sentido do ser” (p. 13), que é o ser humano. Nisso consiste a primeira parte da decisão metodológica de Heidegger (2014): é necessário, primeiro, estudar a estrutura prévia

da compreensão do ser que compreende para, só depois, lançar-se à temática mesma do sentido da vida humana.

A situação hermenêutica proposta por Heidegger (2014) faz parte desse passo metodológico inicial. Antes de se compreender algo, é necessário explicitar a situação da qual tal compreensão parte. Após isso, é possível descrever a estrutura prévia da própria compreensão mediante a investigação acerca daquele que compreende. Só com isso, então, seria possível indagar a respeito do sentido da vida.

Para pensar a construção do meu próprio caminho de pesquisa ou, em outras palavras, fundamentar minha própria decisão metodológica, do *Relatório Natorp* (Heidegger, 2014) interessa a reflexão metodológica e metódica realizada por Heidegger (2014). Nesse sentido, a seguir, apresento meu recorte do texto que Gadamer (2003) caracteriza como eletrizante e que pavimenta parte do caminho que per-sigo.

Heidegger (2014) afirma que toda interpretação depende de uma situação hermenêutica. Só é possível deixar evidente o conteúdo real dessa interpretação, ou seja, num certo sentido, só é possível apresentar uma interpretação de algo quando a situação hermenêutica desse algo pode ser acessada de maneira suficientemente clara. Como dito na apresentação desta tese, para Heidegger (2014), a situação hermenêutica é composta por três estruturas: *ponto de vista*, *perspectiva* e *horizonte*. Essas são as coordenadas que precisam ser consideradas e esclarecidas para que a interpretação se sustente.

A respeito do *ponto de vista*, Heidegger (2014) somente diz que este deve estar “mais ou menos fixado e apropriado” (p. 29, tradução nossa). Sobre a perspectiva (*Blickrichtung*), o autor elucida que esta “determina o ‘como-algo’ segundo o qual se deve pré-compreender o objeto da interpretação e o ‘até-onde’ deve ser interpretado esse mesmo objeto” (p. 29, tradução nossa). Da predeterminação do “como algo”, Escudero (2014b) pontua que:

Heidegger parte da premissa ontológica de que toda vivência e de que todo fenômeno se inscreve em uma realidade já sempre pré-interpretada de algum modo, a saber, que a existência humana se move em cada caso em um horizonte de sentido publicamente estruturado, que de uma ou outra forma lhe é familiar e que, portanto, pré-compreende mesmo que somente de maneira atemática. (p. 87, tradução nossa)

Para Heidegger (2014), “formular uma proposição, emitir um juízo é dizer ou predicar algo. Porém, essa mesma operação predicativa é secundária em relação ao já se estar no mundo, inerente à existência humana” (Escudero, 2014, p. 87). O fato de já estarmos lançados no mundo faz com que tenhamos, de início, alguma interpretação do mundo que a nós se apresenta e do

qual fazemos parte. Tornar evidente a situação hermenêutica é se apropriar dessa interpretação previamente existente.

No tocante ao “até-onde”, o objeto deve ser interpretado, Escudero (2014b) esclarece que se trata do “horizonte de sentido que serve de fundo de projeção e de princípios de compreensão... Mas não se trata de um horizonte ou de uma meta que estejam atrás ou à frente do *Dasein*, senão que este já sempre faz parte deste [horizonte ou meta]” (p. 87). Heidegger explicita aqui, conforme leitura de Escudero, o co-pertencimento entre ser humano e mundo: já sempre fazemos parte daquilo que desejamos compreender, assim como já temos uma compreensão prévia desse algo que é alvo de nossa interpretação e posterior compreensão. Heidegger (2014) vai chamar de *facticidade* esse caráter do humano enquanto já lançado no mundo em co-pertença.

Por sua vez, o *horizonte*, para Heidegger (2014), é “delimitado pelo *ponto de vista* e pela *perspectiva*, e é [o interior] onde se move a correspondente pretensão de objetividade de toda interpretação” (p. 30). Nessa direção, toda interpretação é recortada e restrita. As nossas possibilidades são somente aquelas que nos são possíveis.

Ainda, Adrián Escudero (2014b) aponta que evidenciar a situação hermenêutica é “conquistar criticamente o horizonte de sentido já sempre dado no qual se encontra o fenômeno da vida para desmascarar, desmontar ou destruir os conceitos operantes na pré-compreensão desse fenômeno e devolvê-los a sua origem” (p. 88). Hermenêutica é, portanto, para Heidegger (2014) e Gadamer (1999), essa desmontagem que Escudero chama de “conceitos operantes”. A esses “conceitos”, Gadamer (1999) se referirá como “tradição”, noção precisada mais acima em nota de rodapé.

Nessa caminho, é possível dizer que há um trabalho fenomenológico hermenêutico envolvido na evidenciação da situação hermenêutica: é o trabalho de esticar o tecido de onde o fenômeno brota, de modo a descrever e deixar evidente a trama e os fios que compõem esse pano de fundo, do qual o fenômeno também faz parte. A partir dessa exposição, é possível construir outras interpretações possíveis. Essa é, no *Relatório Natorp* (Heidegger, 2014), a segunda parte da decisão metodológica de Heidegger: a investigação da vida humana em sua facticidade se faz hermeneuticamente. Trata-se, nesse sentido, de uma *hermenêutica da facticidade*, que é a temática que Heidegger explora até 1923, ano da preleção *Ontologia. Hermenêutica da Facticidade*.

A investigação relacionada ao sentido da vida humana proposta por Heidegger é pela via filosófica. A aplicação da situação hermenêutica, e consequente (fenomenologia) hermenêutica da facticidade, conforme o autor,

não se trata de definir em detalhe as estruturas do objeto ‘vida fática’ nem de apreendê-las em suas articulações constitutivas... a simples enumeração dos elementos constitutivos mais importantes da facticidade permitirá fixar o ponto de vista sobre o que se pretende dar a entender com este termo e convertê-lo assim em pressuposto da investigação concreta. (Heidegger, 2014, p. 34, tradução nossa)

Em Filosofia, as investigações são construídas de maneira teórica. Desse modo, a enumeração dos elementos constitutivos daquilo que se quer investigar, de maneira a tornar evidentes os pressupostos de tal investigação, já é suficiente. A teoria é, definitivamente, mais estável do que o mundo.

Aproximar a situação hermenêutica do campo da Psicologia, por outro lado, exige outro movimento por parte do pesquisador. Num primeiro momento, localizar o *ponto de vista*, a *perspectiva* e o *horizonte* auxiliam a investigação no tocante a situar de onde esta parte. Todavia, o contexto da pesquisa em Psicologia da qual faz parte o trabalho de campo, o contato com os outros, a conversa, é fluido, se movimenta conforme intervimos, conforme conversamos. Nessa perspectiva, não é possível somente listar os elementos que compõem o fenômeno a ser investigado, uma vez que estes sempre mudam. A situação hermenêutica precisa, a cada ruptura, ser retomada.

Mais do que precisar o ponto de partida, a situação hermenêutica heideggeriana (Heidegger, 2014) permite, ainda, acompanhar os movimentos do caminho da investigação. É possível, tendo-a como componente metodológico, acompanhar e sinalizar as mudanças no caminho que se vai percorrendo. Tornam-se mais evidentes as transformações que acontecem nas conversas que se têm ao longo do caminho a partir do olhar que reconhece no outro seu próprio *ponto de vista*, sua própria *perspectiva* e seu próprio *horizonte*.

É nesse sentido que esta noção heideggeriana será aproveitada nesta investigação. Há a pergunta-bússola que aponta numa determinada direção, as perguntas que impulsionam a investigação. A situação hermenêutica, complementando a “caixa de ferramentas da pesquisadora”, permite manter um acompanhamento do que vai se transformando ou se sustentando ao longo da pesquisa.

Gadamer é, sem dúvida, o aluno que leva mais adiante a *hermenêutica da facticidade* como proposta por seu mestre Heidegger. Da obra de Gadamer, por sua vez, aqui interessa especialmente o que o autor escreve acerca da reabilitação do conceito de preconceito e da conversa. Sendo sua hermenêutica uma “filosofia da relação” (Portocarrero, 2018, p. 77), Gadamer busca recuperar a importância fundamental da troca entre humanos, entre humanos e



tradição, entre humanos e suas produções. Assim, o faz percorrendo uma crítica à tecnicização do mundo, tendo a hermenêutica filosófica como principal tarefa, para ele, a de desmontar a limitação cientista a que nos conduziu o efeito histórico do espírito das luzes e o da moderna transformação do saber em conhecer para poder prever e produzir utilidades (Portocarrero, 2018).

Além disso, Gadamer (1999) destaca que a tecnicização do mundo nos fez perder a noção de que vivemos e construímos esse mundo juntos uns dos outros. Numa tentativa de evitar encarar nossa própria finitude e, conseqüentemente, nossa própria limitação, inclusive temporal, o humano ou desliga-se do passado, como se este fosse obsoleto, ultrapassado, sem sentido, ou ordena historicamente esse passado de acordo com a própria perspectiva, como se esta fosse superior ao que já passou. É o que o autor explica quando discute a organização dos museus e do teatro:

o museu, p. ex., não é simplesmente um acervo que se tornou público. Mais do que isso, os antigos acervos espelhavam (nas cortes e nas cidades) a escolha de um determinado gosto e continham preponderantemente trabalhos de uma mesma "escola", concebida como exemplar. O museu, ao contrário, é o acervo desses acervos e é muito significativo que ele alcance a sua perfeição ocultando sua própria procedência desses acervos, quer através de uma reordenação histórica do conjunto, quer através da complementação mais abrangente possível. Algo semelhante pode-se apontar no teatro que está se tornando permanente ou no empreendimento de concertos no último século, onde o repertório ou o programa se distancia cada vez mais das criações contemporâneas, adaptando-se à necessidade de uma autoafirmação que caracteriza a sociedade cultural que sustenta essa instituição. (Gadamer, 1999, p. 136)

Trata-se da dominação por parte do homem de uma determinada época em busca de sua autoafirmação. É o homem como soberano da natureza e de tudo o mais que houver. As obras, já ali postas numa determinada ordem e num determinado recorte, facilitam que uma mensagem específica seja transmitida. Afinal, quem disse, senão nós mesmos, que hoje somos mais evoluídos do que o povo que existiu no tempo da construção das pirâmides?

De maneira ainda mais clara, o posicionamento de Gadamer (1999) é que,

na realidade, não é a história que pertence a nós, mas nós é que a ela pertencemos. Muito antes de que nós nos compreendamos a nós mesmos na reflexão, já estamos nos compreendendo de uma maneira auto-evidente [sic] na família, na sociedade e no Estado em que vivemos. A lente da subjetividade é um espelho deformante. A autorreflexão do indivíduo não é mais que uma centelha na corrente cerrada da vida histórica. Por isso os preconceitos de um indivíduo são, muito mais do que seus juízos, a realidade histórica de seu ser (pp. 415-416).

Numa tentativa de revascularizar essa via de contato com o que já foi a partir do que já passou e numa valorização outra da tradição, que não está aí posta para ser superada tão

somente, Gadamer vai em busca da reabilitação do conceito de preconceito. Segundo o autor, “preconceito (*Vorurteil*) quer dizer um juízo (*Urteil*) que se forma antes da prova definitiva de todos os momentos determinantes segundo a coisa” (Gadamer, 1999, p. 407). Por esse caminho, preconceito é uma interpretação que se faz de algo, que será corroborada ou não pela própria coisa em seu acontecer. Não tem, como se pode perceber, conotação negativa ou positiva *a priori*; tudo depende do mostrar-se da própria coisa a cada vez.

Gadamer, então, indica que há preconceitos que são legítimos e, concordando com Heidegger (2014), quando este diz que uma interpretação só se sustenta quando evidenciada suficientemente a situação da qual esta parte, anuncia: “somente um tal reconhecimento do caráter essencialmente preconceituoso de toda compreensão leva o problema hermenêutico à sua real agudez” (Gadamer, 1999, p. 406). Para que a interpretação de algo se sustente, ou seja, para que um juízo seja validado, é importante deixar evidente o fundo de onde se parte: esse fundo é a tradição, à qual também integram os preconceitos.

Sob essa ótica, a interpretação e a compreensão que se quer construir nessa pesquisa a respeito de permanência estudantil é preconceituosa, dado que parte da minha própria perspectiva, que brota do meu próprio lugar de centelha na história, marcada por uma determinada família, por uma determinada condição social, por uma determinada sociedade e pelo Estado. Não posso, claro, “saltar para fora” da compreensão que é a minha. O que posso é, a cada vez, estar atenta aos meus próprios preconceitos, não permitindo que estes me tornem “surda” para o que se mostra. É dessa forma a construção de conhecimento a partir da Hermenêutica: um exercício de reconhecimento do contexto que torna possível uma fala ou uma pergunta, em busca de remontar a tradição que ainda se faz pertinente com os fios tecidos pelos dias de hoje, ou de destruí-la quando esta é a “inquestionável tarefa de toda razão crítica” (Gadamer, 1999, p. 416), sempre sabendo que não podemos, de todo, “saltar para fora” da tradição que é nossa enquanto humanidade.

O *como* de se remontar ou destruir a tradição e, nesse movimento, construir mundo, no pensamento de Gadamer (1999), é a conversa. A conversa, em *Verdade e Método I* (Gadamer, 1999), porém, não se mostra inicialmente entre duas pessoas, mas entre uma pessoa e uma obra de arte. Mediante a tematização de conceitos como gosto, gênio e beleza, o autor faz uma crítica à experiência estética da arte. Demonstra, assim, compreender que a experiência da arte vem sendo, assim como todas as possibilidades de construção de conhecimento, mediada pela técnica, o que afastaria o ser humano da possibilidade de, de fato, experienciar algo tal qual se mostra.

Segundo Gadamer (1999):

Relegar a determinação ontológica do estético ao conceito da aparência estética tem pois seu fundamento teórico no fato de que o predomínio do modelo de conhecimento das ciências da natureza acaba desacreditando todas as possibilidades do conhecimento que se encontram fora dessa nova metodologia. (p. 134)

Para que a experiência estética da arte valha algo, esta deve ser mediada pela metodologia das ciências naturais, que seria a única possibilidade confiável para a construção de conhecimento. Se assim o é, para experienciar a arte, é necessário o domínio de técnicas que conduzam a um “melhor aproveitamento”, assim como a experiência só será verdadeira se, por intermédio dela, se puder construir alguma verdade absoluta e generalizada a respeito de algum fenômeno.

Buscando libertar, então, o ser da obra de arte e, em consequência, a experiência desta e, portanto, o ser humano, Gadamer nos convoca a dar a primeira palavra à própria obra de arte (Flickinger, 2014): para compreender o que uma obra de arte quer nos dizer, precisamos ouvi-la enquanto algo inacabado que, a partir de nossa compreensão, poderá se transformar, transformando a nós mesmos a reboque. Trata-se de uma conversa, tema que será explorado com atenção mais adiante, ou, seguindo a estrutura de *Verdade e Método I*, de um jogo. Nesse momento do texto de Gadamer (1999), já somos dois ou três conversando ou jogando: eu e a obra de arte ou eu, a obra e o autor dela.

Quando Gadamer (1999) discute o jogo, ele o faz se relacionando com a obra de arte e com o jogo de “brincadeira” entre humanos. O autor fala, de início, sobre uma atmosfera que é própria do jogo. Embora o jogo seja jogado exatamente num momento de descontração — Gadamer comenta, inclusive, acerca do alívio que o jogo pode proporcionar —, ele provoca a sintonização dos jogadores, quem quer que sejam, num “clima” que é assegurado pelas regras. Segundo Gadamer (1999), quem não joga direito, levando a sério a proposta, é um “desmanchaprazeres” (p. 155). A atmosfera é, pois, soberana à vontade do jogador, não obstante este possa escolher o que e quando quer jogar.

Além disso, Gadamer (1999) apresenta o jogo como movimento:

Se considerarmos o uso da palavra “jogo” dando preferência ao chamado significado figurado, resultará o seguinte: falamos do jogo das luzes, do jogo das ondas, do jogo da peça da máquina no rolamento, do jogo articulado dos membros, do jogo das forças, do jogo das moscas, até mesmo do jogo das palavras. Nisso está implícito o vaivém de um movimento que não se fixa em nenhum alvo onde termine, mas renova-se em constante repetição. A isso corresponde também o significado originário da palavra “jogo” enquanto dança, que sobrevive em múltiplas formas de palavras (p. ex. na palavra alemã *Spielmann*, menestrel). O movimento que é jogo não possui nenhum alvo em que termine, mas renova-se em constante repetição. O movimento

de vaivém é obviamente tão central para a determinação da essência do jogo que chega a ser indiferente quem ou o que executa esse movimento. (p. 156)

Jogar, portanto, para o autor, é semelhante a dançar: os corpos, humanos ou não, estão envolvidos em determinado ritmo e clima que já estão postos e o fazem sem necessidade de chegar a algum lugar. O jogar tem sua acontecência na repetição.

Embora seja independente de quem executa o jogo, ele acontece dentro e a partir de um recorte específico de suas regras e/ou temática. Um quadro de Picasso, por exemplo, é o mesmo, em termos materiais para todos que o observam. É da possibilidade de cada um, entretanto, o que dele se mostrará e o que, por meio dele, será possível construir. O que se mostra, o que se constrói e o que fica de construção depende, sim, dos participantes. A construção depende do *ponto de vista*, da *perspectiva* e do *horizonte* de cada um.

Mais adiante, ainda em *Verdade e Método I*, Gadamer (1999) vai aproximar o jogo — através do qual o ser da obra de arte se dá a conhecer — da conversa, que também pode ser compreendida como uma modalidade de jogo: joga-se conversa, nas palavras do autor. É quando Gadamer (1999) começa a conferir uma importância maior à linguagem a qual, assim como seu mestre Heidegger, ele considera como morada.

Para Heidegger (1993), a “linguagem é a casa do ser”. Nesse sentido, é por e pela linguagem que tudo que é se mostra ao homem e o interpela. A reflexão, ou melhor, a meditação a respeito do que se mostra tem voz a partir da linguagem, é modo de ser do homem lançado no mundo, mundo-com-outros, mas com a tarefa solitária de ser responsável pela própria existência.

Gadamer, por sua vez, evidencia que a compreensão, tema de sua hermenêutica, se constrói a partir da linguagem. Partindo de Heidegger, parece “terrenizar” este último no que concerne a essa temática. Ferrari (2010) apresenta uma paráfrase de Gadamer acerca da linguagem:

Gadamer faz uma réplica ao célebre enunciado heideggeriano dito no início de Carta Sobre o Humanismo: “A linguagem é a casa do ser”. Assim sendo... afirma Gadamer: “Me segue parecendo verdade que a linguagem não é somente a casa do ser, mas também a casa do homem, em que nela se vive se encontra com outros, se encontra no outro”. (p. 61)

Em Gadamer, a linguagem se constrói com sentido de comunidade, comunhão, compartilhamento entre humanos. Torna-se mais evidentemente a comunicação, algo que acontece *entre* humanos e entre humanos e suas produções. É assim que aqui busco construir

uma compreensão de permanência estudantil: partindo de minha casa, no encontro e troca com outros. Construir conhecimento hermeneuticamente é ser-com, é conversar.

Quando Gadamer (1999) fala de conversa, ele não está se referindo a qualquer uma. Em suas palavras:

costumamos dizer que “levamos” uma conversa, mas na verdade, quanto mais autêntica uma conversação, tanto menos ela se encontra sob a direção de um ou outro dos interlocutores. Assim, a conversação autêntica jamais é aquela que queríamos levar. Ao contrário, em geral é mais correto dizer que desembocamos e até que nos enredamos numa conversação. Como uma palavra puxa a outra, como a conversação toma seus rumos, encontra seu curso e desenlace, tudo isso pode ter algo como uma direção, mas nela não são os interlocutores quem dirigem; eles são os dirigidos. O que “surgirá” de uma conversa ninguém pode saber de antemão. (Gadamer, 1999, p. 497)

A conversa que torna possível o compreender é aquela da qual não se tem o controle. Tal qual a dança e o jogo, ela é que nos leva, não somos nós que a conduzimos. Segundo Ferrari (2010), “a conversa é um processo em que os interlocutores se encontram dispostos a entrar no seu jogo, ou seja, abrir espaço para que haja o acolhimento do estranho e do adverso” (p. 62). Uma “conversa autêntica” (Gadamer, 1999, p. 497) é aquela que permite o descobrir dos entes.

Em *Verdade e Método II*, Gadamer (autoapresentação, 1975, s/p citado por Flickinger, 2014) afirma que:

hermenêutica é, antes de tudo, uma prática, a arte de compreender e se fazer compreensível. Ela é a alma de todo ensino que quer ensinar a filosofar. O que aí tem de ser exercitado é o ouvido e a sensibilidade para com as predeterminações, preconceções e prefigurações contidas nos conceitos. (p. 30)

Hermenêutica é, nesse sentido, uma conversa que se tem com outros e com a tradição, de modo a detectar e sinalizar na paisagem as predeterminações e preconceitos velados. Compreender é, portanto, descobrir a tradição, construir uma paisagem em que o que estava encoberto possa, também, se mostrar e ser levado em consideração. Mais do que isso: compreender só é possível pela conversa, seja com um outro, seja com uma obra de arte, seja com um texto.

Embora se construa a compreensão junto de outros, a tarefa de explicitar tal compreensão continua sendo solitária e minha: quem escreve e reflete a respeito da permanência estudantil sou eu, não obstante tenha convocado outros para a construção dessa reflexão. Nesse caminhar, essa metodologia de pesquisa, unindo os escritos de Martin Heidegger e Hans-Georg

Gadamer<sup>22</sup>, acontece como uma fita de *möbius*<sup>23</sup>, interligando os autores no que seu pensamento parece se esgotar: quando refletindo ou meditando solitariamente, volto-me ao mundo para conversar e compreender junto e, quando no mundo, volto-me a mim mesma para compreender e explicitar essa compreensão solitariamente.

---

<sup>22</sup> A noção de fusão de horizontes (*Horizonverschmelzung*) gadameriana não foi utilizada nessa investigação. Conforme Gadamer (1999), fusão de horizontes seria o movimento de recuperar os conceitos de um passado histórico de maneira que contenham, ao mesmo tempo, nosso próprio conceber. Ou seja, há, por exemplo, o nosso horizonte e há o horizonte do passado; a fusão de horizontes seria a “mistura” que acontece quando nos deslocamos do presente para decifrar esse passado. Nesse sentido, o autor pressupõe a existência de múltiplos horizontes. O horizonte, no entanto, é um só: o que se altera é o ponto de vista (*Blickstand*) e a perspectiva (*Blickrichtung*) quando se olha para ele: altera-se o recorte, não o próprio horizonte. Portocarrero (2018) aproxima a fusão de horizontes gadameriana de palavras como “entrelaçamento” e “alargamento”, que aparecem em *Verdade e Método I* (1999), embora não pareçam ser posicionadas pelo autor como sinônimos de fusão de horizontes (*Horizonverschmelzung*). Essas aproximações talvez servissem melhor aos propósitos da presente pesquisa, porém exigiriam um esforço investigativo anterior ao seu uso no que concerne à lógica interna do pensamento de Gadamer, que ultrapassa os propósitos dessa pesquisa e constituem, nesse sentido, oportunidade para investigações posteriores.

<sup>23</sup> É um espaço topológico obtido pela colagem das duas extremidades de uma fita, após efetuar meia volta em uma delas. Representa, pois, um caminho sem fim nem início, infinito, pelo qual se pode percorrer toda a superfície da fita que aparenta ter dois lados, mas que só tem um.

## PARTE 3 – JOGANDO CONVERSAS

### 5 DA FITA DE *MÖBIUS*, O CAMINHO TRILHADO

Da imersão teórica que apresentei, emerjo noutro lugar. Atravessando, dessa vez, o rio branco da teoria, posiciono-me de outra *perspectiva*. Em *Da mirada metodológica*, busquei uma

articulação metodológica a partir da leitura das pesquisas já realizadas acerca da permanência estudantil, das que apresentam o trabalho articulado entre Psicologia e Fenomenologia Hermenêutica e/ou entre Psicologia e Hermenêutica e, finalmente, dos autores já exaustivamente mencionados. Início *Jogando Conversas* apresentando, detalhadamente, o *como* dessa investigação.

A escolha por iniciar a Parte 3 desta tese com o que comumente encerra o “capítulo metodológico” das pesquisas, que é a descrição dos “procedimentos” desenvolvidos, é para deixar evidente a mudança de *perspectiva* e, nesse sentido, marcar o salto. É depois da imersão teórica, já em contato com o campo, que o olhar metodológico pode se articular. Não se trata, no entanto, de aprender a teoria e ir a campo aplicá-la acriticamente. Ao contrário: é saber bem a teoria para, em contato com o campo, ver o que dela este solicita. Ou: posso lançar luz àquilo que a mim se mostra tendo em mãos estas ferramentas?

Como dito anteriormente, interessa-me aqui a situação hermenêutica, tal como lançada por Heidegger (2014), assim como os escritos de Gadamer (1999) sobre a conversa e a reabilitação do conceito de preconceito em sua relação com a tradição. Conversando foi que se construiu o campo: “joguei conversa” com três alunos de graduação e uma assistente social individualmente, com dois docentes, com outra assistente social e com um grupo de alunas de graduação, quando ocorreu a visita ao *campus* do interior de São Paulo, e com um grupo de alunos de pós-graduação quando ocorreu o suicídio de um colega pós-graduando. O registro das conversas, contudo, não foi sempre o mesmo. As conversas individuais — os três alunos de graduação e o assistente social — foram transcritas e devolvidas a cada um dos interlocutores para que ajustassem livremente seu conteúdo, caso julgassem necessário. É com esse material que agora, posteriormente, converso.

Já as conversas com os dois docentes, com uma das assistentes sociais, com o grupo de alunas da graduação e com o grupo de alunos de pós-graduação se deram de maneira diversa. Estas não aconteceram por um convite meu; ao contrário: fui convidada por eles para estar em seu espaço. As conversas com os dois docentes, assistente social e com o grupo de alunas de graduação aconteceram quando fui chamada para conhecer o *campus* da USP, localizado fora da capital, quando uma aluna tentou suicídio. A conversa com o grupo de alunos de pós-graduação, que se converteu em um ciclo de conversas, aconteceu quando um aluno de doutorado de um instituto de biológicas do *campus* da capital cometeu suicídio no laboratório onde executava suas pesquisas.

Dado que estas últimas conversas não foram concebidas inicialmente por mim, delas não tenho gravação ou transcrição. Tenho, no entanto, os diários de bordo que elaborei após



cada ida a campo. Da ida ao *campus* no interior, tenho um diário, e das conversas com os alunos de pós-graduação, tenho quatro: cada um deles corresponde a um encontro diferente.

Encarando tanto as transcrições quanto os diários produzidos a partir desses encontros como textos, assim como pesquisadores já citados (Martínez Araujo, 2012; L. Szymanski, H. Szymanski, & Fachim, 2019), com estes também “joguei conversa”. Essa segunda conversa, porém, tem coordenadas específicas. Se a que se desenvolveu nos encontros tinha como temática a permanência estudantil e era mais “livre”, no sentido de haver somente uma pergunta disparadora, a conversa com as conversas, que desenvolvo solitariamente, busca detectar *ponto de vista, perspectiva e horizonte* de meus interlocutores. Almeja, também, sinalizar, assim como tenho feito no próprio corpo da tese, as mudanças de *perspectiva*, caso aconteçam.

Além disso, nesse segundo momento de jogos de conversas, pretendo detectar o que é tradição, para que ela possa ser questionada ou reafirmada. Tenho a intenção de, a partir da exposição da estrutura do que tradicionalmente se compreende por permanência estudantil, dos vários (ou não) *pontos de vista, perspectivas e horizontes*, oferecer material para que se possa construir outras interpretações e, com isso, outras compreensões do tema.

A seguir, passo a apresentar a minha conversa com as conversas. Divido essa apresentação em dois blocos maiores. No primeiro bloco, constam as conversas que envolvem a graduação. São as conversas individuais com os alunos, a conversa com os docentes, com a assistente social e com o grupo de alunas quando ocorreu a visita ao *campus* no interior. Já do segundo bloco, fazem parte as conversas que têm relação com a pós-graduação: o trabalho desenvolvido no dia do suicídio do aluno e as conversas em grupo com os alunos de pós-graduação que se seguiram após esse episódio. Por último, como fechamento, apresento a conversa individual com a assistente social.

Objetivo, no corpo dessa tese, apresentar o material do campo nos seus diversos estados ao longo do trabalho. O material *in natura*, isto é, as conversas e diários sem edição alguma são apêndices deste texto (Apêndices A, B, C, D e E). Aquele que deseje construir sua própria interpretação poderá fazê-lo, assim como poderá acompanhar, com honestidade, os saltos, desdobramentos e descobertas que se fizeram no caminho.

Neste capítulo, que tem início com a primeira conversa planejada que tive em campo, apresento os outros estados do trabalho com as conversas. Primeiro, exponho o recorte que fiz do que se mostrou, por intermédio da mirada articulada metodologicamente que lê e relê exhaustivamente os textos, como sendo fundamental. É uma apresentação ainda descritiva da conversa, em que produzo pouca ou quase nenhuma interferência no material. Num segundo momento, tendo a situação hermenêutica heideggeriana à mão, intenciono descrever a situação

do aluno com quem conversei ou, quando não se trata de um aluno, evidenciar o quê desta conversa ilumina a experiência dos alunos de permanecer na universidade. Esse modo de apresentar a conversa com as conversas é per-seguido rigorosamente, começando por Alexandre<sup>24</sup>.

### 5.1 JOGANDO COM ALEXANDRE

Alexandre foi o primeiro aluno com quem conversei. Na época, cursava o 4º ano de Psicologia na USP e participava de alguns projetos desenvolvidos pelo LEFE. Ao tomar conhecimento de meu interesse de investigação, ele se propôs a conversar comigo se eu assim o quisesse. Num fim de tarde, sentamo-nos juntos e nos pusemos a conversar a respeito de permanência estudantil e de sua permanência na USP enquanto estudante de graduação.

A conversa que se construiu, que constitui um dos anexos (Apêndice A) desta tese, penso ser possível dividir em três momentos diferentes: o que antecede a entrada na USP, a entrada e descoberta do entorno da universidade e, por fim, a permanência e apropriação da cidade de São Paulo, ao que Alexandre nomeia “tornar-se paulistano”.

O aluno constrói sua narrativa cronologicamente. De início, conta que nem sempre estudar na USP fora para si uma possibilidade:

*quando eu ainda não tinha passado [no vestibular] aqui, que pra passar eu fiz um cursinho popular de bairro que muitos professores lá eram alunos aqui da USP... A maioria deles morava no CRUSP, foram professores de Humanas... e foi meio graças a eles que foi me mobilizando, meio que dizendo que tinha permanência [os auxílios], de dizer como era morar em São Paulo, viabilizar esse negócio que era meio distante assim, tipo, passar na USP, sabe... nas escolas que eu [estudei], não era muito uma realidade. (Alexandre, 4º ano de Psicologia, comunicação pessoal)*

O aluno conta, no trecho acima, que estudou num cursinho popular em sua cidade (interior de São Paulo) e que foi a partir da troca com os professores desse cursinho que a USP se materializou enquanto possibilidade. Alexandre estudou em escolas públicas em sua cidade,

---

e, por melhores que elas fossem, discutir a entrada numa universidade pública, nomeadamente aquela que era das melhores da América Latina, não era possível.

---

<sup>24</sup> Todos os nomes aqui utilizados são fictícios.

Os cursinhos populares são iniciativas relativamente comuns por parte dos alunos universitários. Dentro dos muros da USP, há treze cursinhos<sup>25</sup>, por exemplo. Eles são administrados pelos próprios alunos de graduação e pós, assim como são de sua responsabilidade as aulas de conteúdo preparatório para os exames de vestibular. Além disso, são cobradas mensalidades muito mais baratas do que as exigidas pelos cursinhos “comerciais”, o que é um importante atrativo para os alunos que provêm de escolas públicas.

Foi a partir do contato com esses alunos, professores de Alexandre no cursinho, que a USP e a mudança pra São Paulo se fizeram “possibilidade possível”. O aluno prossegue em sua descrição desse primeiro momento de seu percurso:

*tava valendo o PASUSP na época que eu fiz [o vestibular], que era aquele negócio de bonificação proporcional à sua nota... Isso foi bem importante também... E foi isso, muito estimulado por esses professores que eram alunos aqui, que já moravam no CRUSP e que eles tinham muito essa garra de levar isso pra gente lá... [Tudo] muito facilitado pelos alunos... Você não tinha como ter a informação dessas coisas assim, da permanência... que era passar, e, tipo, “ah, passei, e agora?”... e tem a moradia, “que que eu faço pra chegar até a moradia?”.* (Alexandre, 4º ano de Psicologia, comunicação pessoal)

O PASUSP e a existência do CRUSP foram importantes para que Alexandre se propusesse a prestar a Fuvest. O aluno deixa claro, no entanto, que só obteve essas informações por causa da convivência com professores que já eram alunos da USP. Para aqueles aos quais a USP não é possibilidade obviamente possível, não é nem viável desconfiar de onde é que se pode encontrar informação acerca de auxílios seja para a entrada, seja para a permanência durante o curso.

Outro ponto importante a ser ressaltado do trecho acima da narrativa de Alexandre é o momento em que ele diz: “Você não tinha como ter informações dessas coisas assim, da permanência...”. Podemos perceber, através dessa frase, também atentando ao contexto em que o enunciado é tecido, que há uma equivalência entre permanência e auxílios. Permanência parece ser, para Alexandre, o conjunto de auxílios que a USP fornece.

Prosseguindo em sua narrativa, Alexandre conta que conseguiu os auxílios moradia e alimentação por meio do PAPFE e fala de seu encontro com os arredores da universidade:

---

*E daí tudo bem, eu mudei aqui pra região, tentei um quartinho compartilhado lá no P3 [portão número 3 da USP]... que foi bem ruim... por causa [da possibilidade] de assalto assim, então eu passei um ano lá e, ao fim desse ano, eu já tava neurótico: “não posso sair de casa”*

---

<sup>25</sup> Recuperado em janeiro de 2019, de: <https://jornal.usp.br/universidade/cursinhos-pre-vestibulares-da-usp-estaocom-inscricoes-abertas/>.

*ou “antes de dar seis horas [da tarde] tenho que estar em casa porque não quero chegar à noite”, não sei o quê. Era meio ruim, aí eu passei pra uma república no P1 [portão número 1 da USP, portão principal], aí do P1 eu consegui ir pra Pinheiros, [de] Pinheiros pra Vila Mariana, tô na Vila Mariana agora. (Alexandre, 4º ano de Psicologia, comunicação pessoal)*

Para Alexandre, viver na região do “Portão 3” da USP foi especialmente problemático. É uma região conhecida dentro da universidade como sendo mais perigosa, e ter medo, preocupar-se todos os dias com o horário máximo para se chegar em casa, ou com o simples fato de se deve sair ou não, não é sensação agradável e que se deseje manter. Alexandre tinha escolha e escolheu se mudar primeiro para a região do “Portão 1”, onde existem as grandes casas, onde há segurança privada nas ruas. Depois, escolheu ir se afastando da USP cada vez mais: primeiro, mudou-se para o bairro de Pinheiros, ainda relativamente próximo, e, por último, para a Vila Mariana, já bem distante do *campus* da universidade. Quando perguntado sobre a razão pela qual foi se mudando para cada vez mais longe do *campus*, Alexandre comenta da especulação imobiliária ao redor da USP, dos valores altos cobrados de aluguel e do quanto foi, em sua perspectiva, se tornando cada vez mais paulistano.

A respeito de sua subsistência, Alexandre diz que:

*e daí eu meio que sobrevivo com auxílio moradia, as bolsas que eu faço por aqui, meus pais também ajudam, menos do que [antes] e... é isso. Eu recebo auxílio alimentação também. [Perguntado sobre outros aspectos da participação da USP em sua permanência na universidade] Nossa, não vem nada na minha cabeça. Sei lá, acho que as oportunidades de estágio aqui, né, esse tipo de coisa..., mas, pra além do auxílio financeiro, [nada]. (Alexandre, 4º ano de Psicologia, comunicação pessoal)*

Novamente, a atuação da USP para a permanência estudantil é apontada por Alexandre como financeira: além dos auxílios, “nada me vem à cabeça”. Oportunidades de estágio podem também ser compreendidas como possibilidades de aprendizado: aprende-se determinado conteúdo ou atuação com o exercício de tais funções em tal setor ou projeto. Porém, do ponto de vista do aluno, o estágio também parece estar incluído nos possíveis auxílios financeiros ofertados pela USP, fazendo eco do que Felipe (2015) apresenta em sua investigação.

Quando passamos a discutir permanência, Alexandre foi trazendo amigos e colegas em sua narrativa. Fala especificamente de dois que vivem no CRUSP:

*[comentando de uma amiga] A gente passou juntos e de um outro cara que eu conheci também no CRUSP, que os dois têm quarto lá e a reclamação deles é um pouco a mesma, de o quanto você sabe que lá é provisório... você leva suas coisas mas sabe que não é sua casa... “daqui a pouco eu vou ter que tirar minhas coisinhas e procurar um lugar que seja meu”, e isso é meio que assim, você não enraíza. (Alexandre, 4º ano de Psicologia, comunicação pessoal)*

Ao falar da provisoriedade do CRUSP e das questões de sua amiga e de seu amigo que vivem lá, Alexandre dá a ver como seu percurso foi distinto. Lançando mão dos recursos fornecidos pela USP, por seus pais e aliando-os à sua própria habilidade ou capacidade de adaptação, à sua coragem, ele se enraizou em São Paulo. Nem USP, nem CRUSP: São Paulo.

É importante apontar que essa fala sobre o CRUSP está contida no “bloco” da conversa cujo tópico é permanência. Ainda nessa temática, Alexandre comenta sobre o “bandejão” ou auxílio-alimentação:

*É, sei lá, o bandejão é muito importante principalmente pra quem vem e fica todo o dia... são, sei lá, coisas que mobilizem a gente por mais que financeiramente seja difícil, mesmo querendo ficar aqui... (Alexandre, 4º ano de Psicologia, comunicação pessoal).*

Conversando sobre permanência, Alexandre percorre, mesmo sem ter sido perguntado exatamente sobre isso, por todos os auxílios financeiros que recebe da USP: moradia, alimentação e estágio. A USP, no que tange à permanência estudantil, se reduz, na fala de Alexandre, ao dinheiro que se recebe ou ao dinheiro que não se gasta e que faz com que seja possível permanecer.

Passando a pensar a respeito do que mais existe na USP, Alexandre comenta que gosta muito de cinema e que a existência do CINUSP<sup>26</sup> fez, de certa forma, o *campus* da universidade ser mais interessante para ele. Pensando sobre ter o que fazer na universidade para além de estudar, desembocamos na importância simbólica disso para a permanência estudantil:

*Ah, que nem isso [falando do CINUSP], tipo eu gosto muito de cinema e eu tenho essa ideia, mas, sei lá, tem bastante gente [que quer], tipo, ler ou ter alguma atividade esportiva... eu não sei como funciona o CEPE [CEPEUSP<sup>28</sup>], também porque eu não pratico esportes, sabe?... Eu não sei o quanto essas coisas são simbólicas no sentido de mobilizar a gente a se manter na universidade... você não pertence à cidade porque você não mora nela, não tem um endereço fixo, que [sua permanência] seja porque você faz coisas aqui, sabe? (Alexandre, 4º ano de Psicologia, comunicação pessoal)*

---

<sup>26</sup> O CINUSP Paulo Emílio é uma sala de cinema gratuita e aberta ao público em geral, localizada no *campus* da capital, na Cidade Universitária. A programação é variada, contando com mostras temáticas produzidas por professores e alunos da USP, seminários, debates, cursos, pré-estreias e parcerias com festivais de cinema. <sup>28</sup> Centro de Práticas Esportivas da USP.

A última frase dita por Alexandre, antes de começarmos a nos despedir, penso ser a mais potente: que a sua permanência no espaço, na cidade, na universidade seja porque você “faz coisas” nela. Isso diz sobre um pertencimento, sobre se reconhecer “permanecente” mediante as atividades que desenvolve na USP, mas que não têm, necessariamente, relação com a área de estudos à qual o aluno se dedica. Alexandre também revela, em sua fala, que morar num lugar e ter um endereço fixo ajuda a permanecer. Parece ser importante ter um tanto de segurança e fixidez.

### 5.1.1 Da impossibilidade à possibilidade: Alexandre e a importância dos outros

*Então, não sei, eu vivo falando pra ela que eu me sinto mais paulistano que ela.*

(Alexandre, 4º ano de Psicologia, comunicação pessoal)

Lendo e relendo a transcrição da conversa com o aluno e repetindo esse mesmo processo com o recorte que apresentei acima, pude perceber, ao longo da trajetória de Alexandre, duas mudanças importantes de *perspectiva* mediante o *horizonte* que ele descreve e no qual se inscreve. Num primeiro momento, estudar na USP não era sequer uma possibilidade. Como exposto acima, Alexandre foi aluno em escolas públicas de uma cidade no interior de São Paulo. Alunos provenientes do ensino público não têm, ao contrário dos alunos que provêm do ensino privado, a universidade pública como destino certo ou como etapa natural do caminho, fato que será discutido no próximo capítulo.

Segundo narra Alexandre, a USP passa a ser uma possibilidade quando ocorre o encontro com seus professores no cursinho pré-vestibular comunitário que frequentava. Aqui temos a primeira mudança de *perspectiva*: estudar nessa universidade passa a ser possibilidade possível a partir do encontro com outros. Foi sabendo que há quem estude lá, que há mecanismos que favorecem tanto a inclusão quanto a permanência que Alexandre pôde se aventurar numa mudança para a “cidade grande”. Constrói-se, então, certa familiaridade com a USP por meio daqueles que já estão por lá e que são acessíveis, que falam a respeito do local. Essa familiaridade, para quem estuda em escolas privadas, muitas vezes, já existe.

Para além de tornar a USP mais próxima enquanto possibilidade, na medida em que esta se materializa no discurso dos professores, tornando-se algo concreto, os dispositivos de inclusão e de permanência oferecidos pela universidade desenvolvem um papel importante. É também por saber que estes existem que é possível se arriscar e prestar o vestibular.

Alexandre menciona mais de uma vez o quanto o PASUSP, o auxílio-moradia e o auxílio-alimentação são importantes para ele. O que Vargas (2008) explicita em sua investigação de mestrado, no concernente ao impacto do programa de permanência da UFMG na construção de carreira após a conclusão do curso, aqui vemos se apresentar já durante a graduação: os auxílios fazem diferença no equilibrar da desigualdade da entrada e na permanência dos alunos de escola pública no ensino superior público. Nesse sentido, a USP se torna possibilidade possível por seu próprio posicionamento e pela divulgação que é feita por seus próprios alunos. Observamos, por outro lado, o que é discutido por Felipe (2015) também se materializar: Alexandre compreende o estágio como auxílio. O aluno pobre deve trabalhar para permanecer?

Outra mudança de *perspectiva*, por sua vez, parece advir da experiência enquanto já estudante da USP. É exatamente essa experiência que vai fazendo com que a USP deixe de ser central na vida de Alexandre. Não ocupar o centro, no entanto, não faz da universidade menos importante. É nela que Alexandre estagia, é dela que provêm os auxílios financeiros que fazem com que ele possa depender menos de seus pais. É a partir dela que ele encontra sua analista, encontro este que Alexandre menciona, durante a conversa (Apêndice A), ter sido de muita importância. É ela que proporciona cinema de qualidade e de graça.

Por outro lado, é o entorno dessa mesma universidade que empurra Alexandre, cada vez mais, para longe. Seja pela insegurança, que faz com que morar nos lugares mais baratos seja muito aflitivo, seja pela especulação imobiliária, que faz com que viver próximo à USP seja muito caro, Alexandre se viu forçado a procurar outras possibilidades. Da circulação pela capital paulista, ele pôde se tornar e se reconhecer paulistano. A não-centralidade da USP na experiência universitária de Alexandre é o que marca a mudança de *perspectiva*.

A combinação que permite que Alexandre se torne paulistano é específica. Do *ponto de vista* de um aluno oriundo do ensino público do interior do estado de São Paulo, cuja *perspectiva* se articulava para viver o sonho da “vida universitária na cidade grande”, tudo o que foi apresentado pelo caminho pôde ser aproveitado na direção do *horizonte* dessa experiência de ser paulistano. A combinação é específica, pois Alexandre é único, e é através de seus próprios recursos — e do modo como lança mão dos recursos proporcionados pela USP e por seus pais — que ele pode passar a se reconhecer como pertencente à cidade de São Paulo, não só à universidade. Como ele mesmo diz na conversa: “que você pertença ao lugar pelo que faz nele”.

Há quem não tenha os recursos pessoais de Alexandre. Há quem não receba o auxílio moradia, mas, sim, a vaga no CRUSP, o que pode mudar drasticamente a experiência de

permanecer na USP. Na sequência, apresentamos a conversa com Isadora, aluna do 4º ano de Audiovisual na Escola de Comunicações e Artes (ECA).

## 5.2 JOGANDO COM ISADORA

Isadora foi a segunda aluna com quem conversei em campo. Foi-me apresentada por Alexandre, visto que são amigos, vêm da mesma cidade no interior de São Paulo, estudaram na mesma escola pública ao longo da infância/adolescência e fizeram o mesmo cursinho prévestibular. Diferentemente de seu amigo, ela viveu no CRUSP ao longo da graduação. Quando conversamos, já estava no último ano do curso.

Na conversa com Isadora, distintamente da conversa com Alexandre, é possível perceber a mudança de *perspectiva* em sua própria acontecência: ela acabava de perceber que seu caminho, ao longo da graduação, não havia sido simples e fácil e que, talvez, tenha tolerado muitas dificuldades compreendendo-as como “normais” e partes integrantes do processo. Ela diz sobre agora ter mais coragem para enxergar o processo e para agir de maneira diversa dentro da universidade. Uma mudança drástica nas cores do *horizonte* que se apresentava.

A aluna inicia a conversa da seguinte maneira, após ser perguntada sobre como vinha sendo permanecer na USP:

*É, então, é que eu tenho um pouco de dificuldade de falar sobre isso, sabe, eu acho que tô meio que questionando essas coisas agora, sabe?... É, não que eu não questionava antes, mas sempre foi, na minha cabeça, muito tranquilo viver aqui, lidar com algumas coisas... a [USP], aí não é um ambiente que te abraça de certa maneira... sei lá, um ambiente muito solitário [falando simultaneamente da USP e do CRUSP, onde reside]. (Isadora, 4º ano de Audiovisual, comunicação pessoal)*

Isadora relata uma dificuldade de colocar em palavras o que parece ter acabado de perceber, ou, em suas palavras, “começado a questionar”. Prossegue:

*É, não, então, eu quando vim pra cá, eu fiquei um ano no alojamento com mais duas meninas... eram três quartos e tinha duas beliches em cada quarto... a gente ficou um ano morando assim, todo mundo junto. Não foi uma experiência traumática, pra mim foi bem legal assim, e aí algumas meninas eu tenho contato até hoje... E a gente dividia [o alojamento], inclusive porque eu acabei não conseguindo a vaga depois desse um ano. Se [a pessoa] não consegue [vaga no CRUSP], ela tem que ir pra outro lugar, e aí eu acho que, no segundo ano, talvez, eu saí, e aí eu comecei a pegar o auxílio [moradia] e fiquei num lugar, tipo um quartinho na [Avenida] Alvarenga, sabe?... [uma amiga conseguiu vaga no CRUSP] e aí, a gente meio que acertou que eu ia ficar como hóspede junto com ela, ela conseguiu uma vaga e ela foi. Ela mora até hoje lá no Bloco F, e aí eu fiquei acho que um ano com ela [como hóspede]. (Isadora, 4º ano de Audiovisual, comunicação pessoal)*



Isadora, enquanto aluna, experimentou todas as modalidades possíveis que pessoas vindas de fora de São Paulo e sem condições financeiras de alugar um lugar só para si experimentam. Permaneceu o tempo máximo possível no alojamento coletivo — que, na verdade, se chama alojamento *provisório* —, que é de um ano. Recebeu o auxílio-moradia em dinheiro e alugou um “quartinho” na avenida, que é a do portão principal da universidade. Dizer que “ficou num quartinho” revela a provisoriedade dessa estada, assim como o tamanho e as condições desse quarto que pôde alugar pelo período de seis meses, como relata na conversa.

Quando uma amiga conseguiu a vaga no CRUSP, Isadora viveu lá como hóspede. No “quartinho da Alvarenga”, a aluna permaneceu por seis meses. Um ano de alojamento e um ano e meio como hóspede: Isadora não tinha sua própria casa até faltar um ano para o fim da graduação.

Quanto às condições do apartamento em que morou com sua amiga, Isadora diz que:

*é muito ruim o apartamento, sabe? Muito, muito ruim! Acho que, tipo, deve ser o pior prédio, todo mundo fala que é o pior bloco, isso porque os quartos são menores... E aí, no caso desse Bloco F... você entra lá e se assusta, assim, você olha pro teto e vê coisas, tipo... [o teto] todo úmido assim. (Isadora, 4º ano de Audiovisual, comunicação pessoal)*

E sobre o quarto:

*e aí, esse quarto [que ela dividiu com a amiga] é bem menor, um pouco menor do que esse que eu tô [sozinha] agora, e aí a gente dormia num beliche, sabe? E aí, quando eu vou visitar ela, eu ainda não consigo entender como coube um beliche naquele lugar lá e como a gente dividiu esse espaço, sabe... Você entrava, daí tinha a beliche, um pequeno corredor pra você passar e aí, do lado da beliche, tipo, tem a janela, e aí aqui vinha o corredor... tem o armário, ficava só mesmo o espaço pra poder se trocar e tal, mas aí, no final, a gente... ela comprou uma escrivaninha, e a gente colocou lá. (Isadora, 4º ano de Audiovisual, comunicação pessoal)*

Um quarto em que Isadora não sabe como ela e a amiga se fizeram caber. Em seu contexto, permanecer parece ser um tanto sinônimo de se sacrificar, tolerar o que, agora, olhando a certa distância, beira o intolerável. Todavia, ao mesmo tempo que começa a reconhecer a dureza da situação pela qual passou, Isadora menciona que a existência da amiga lhe dava força para continuar:

*é bem tenso quando eu olho pra trás e vejo, assim... Às vezes, acho que foi muito duro... mas, sei lá, [a importância] da companhia dela [a amiga], sabe? Por dar essa força... (Isadora, 4º ano de Audiovisual, comunicação pessoal)*

Discutindo essas dificuldades, assim como construindo compreensão do que ou de quem fez com que permanecer na USP fosse possível, Isadora começa a narrar outras questões, que dizem respeito a acessar e a estudar na USP e o impacto disso em sua saúde. Ela diz que, em geral, não acha que vinha bem desde o terceiro ano do Ensino Médio:

*na verdade, eu acho que eu nunca estive muito bem desde que eu entrei [na USP]... eu fiquei muito obcecada com o vestibular, assim, é uma coisa que os meus pais sempre falaram [da importância] e minha irmã mais velha também, e aí eu queria muito passar aqui na USP, porque sabia que tinha o CRUSP e a moradia... e aí, eu sempre quis, ficava em mente de passar aqui por causa disso, porque eu sabia que ia dar um alívio enorme pros meus pais, não tendo que arcar com moradia... [em outras universidades] fica mais complicado de conseguir, na verdade, eu nem sei se tem... e psicologicamente [também não estava bem], acho que, no terceiro ano [do Ensino Médio], eu fui me afastando dos meus amigos e tal porque ficava muito focada no vestibular e em estudar pra passar... E aí, acho que isso meio que foi [se] arrastando, assim, pela faculdade, até o ano passado. (Isadora, 4º ano de Audiovisual, comunicação pessoal)*

Ao que parece, o sacrifício se iniciou antes da própria graduação: vinda de escola pública, sem condições financeiras de se manter numa universidade privada, Isadora só poderia, em sua perspectiva, “ficar obcecada” e profundamente dedicada a acessar a USP. Assim como seu amigo Alexandre, ela tomou conhecimento da existência dos auxílios financeiro e do CRUSP através dos professores do cursinho comunitário, pré-vestibular que cursou.

*Mas eu tomava contato com as pessoas que estavam estudando [na USP], inclusive tem uma que tá se formando agora, ela vai sair em agosto, e aí ela sempre falou assim do CRUSP e tal... Nas aulas, ela comentava.. e aí, eu soube por causa disso... E aí, eu sempre quis, ficava em mente de passar aqui por causa disso, porque eu sabia que ia dar um alívio enorme pros meus pais, sabe, não tendo que arcar com a moradia. (Isadora, 4º ano de Audiovisual)*

Isadora tinha outras preocupações, que não só se formar e estudar numa universidade de qualidade, quando escolhe se esforçar para entrar na USP. Havia também a apreensão com as finanças da família, com “aliviar” os gastos e as preocupações dos pais. Essa “obsessão”, entretanto, teve como preço o afastamento dos colegas no fim do Ensino Médio. Emudecida e fechada, a aluna passa no vestibular e começa a frequentar a ECA sem também encontrar conforto:

*[Eu me achava] um estorvo pra todas elas [as pessoas com quem convivia na USP] e que eu causava desconforto... Aí, tanto que hoje é com um grupo muito restrito do meu curso que eu consigo conversar, eu acho que eu to me abrindo um pouco mais, saindo um pouco mais com as pessoas que eu não costumo conversar muito, mas, é, sempre foi essa de ficar fugindo sempre de situações que eu tinha que falar alguma coisa, por medo assim... eu acho que é medo de ser julgada... eu ficava o tempo todo me preocupando no que eu ia falar, em como eu ia agir... eu*

*também não sou a pessoa mais culta da face da Terra...* (Isadora, 4º ano de Audiovisual, comunicação pessoal)

Como diz Isadora no começo de nossa conversa, a USP não é um lugar, em sua perspectiva, que abraça. Assim como Flor, aluna com quem conversei e que desenterrou em mim a minha história, Isadora também não entendia essa universidade como lugar onde o que ela sabe poderia caber ou onde as dúvidas e o que ela não sabe poderiam ser apontados ou nomeados. Desse sentimento de não-pertença, deriva uma profunda solidão, conforme a própria estudante. Ecos da periferia?

Tal como Alexandre, Isadora, ao longo da graduação, busca terapia. Para ela, esse espaço parece ter sido determinante para que pudesse enxergar seu caminho de maneira diversa.

*E é uma coisa que sei lá, eu to sentindo agora, é muito bizarro porque eu acho que até o ano passado, que eu comecei a fazer terapia, eu tava meio que dormindo... eu sinto que agora to começando a acordar agora, assim...* (Isadora, 4º ano de Audiovisual, comunicação pessoal)

Falando a respeito da vaga no CRUSP, conseguida já na reta final de sua graduação, ela diz que:

*ah, foi tranquilo [quando perguntada a respeito de como foi conseguir seu quartinho no CRUSP]. Eu descobri no fim do ano passado, e aí eu acho que era exatamente o momento certo sabe, porque... uns dias atrás, antes de eu receber a notícia, ou durante o processo de procurar uma vaga e tal, a beliche quebrou. É que eu dormia em cima e minha amiga dormia embaixo, e aí uma parte, assim, dela só caiu, e aí eu até conseguia dormir. Eu não sei como a gente fez isso, mas ela durou quebrada uns dois, três dias.* (Isadora, 4º ano de Audiovisual, comunicação pessoal)

É interessante notar o que a aluna — proveniente de escola pública, que precisou se “obcecar” pelo fato de a USP ser sua única possibilidade e que morou num alojamento provisório pelo tempo máximo, num “quartinho” dividido e em condições precárias, e depois como hóspede num quarto menor do que o que é o seu no momento — considera como “tranquilo” e “momento certo”. A vida da aluna pobre é tranquila na USP? O momento certo para conseguir a própria moradia é faltando quase um ano para terminar a graduação? Onde ela dormiria sem a cama beliche? Como ela e a amiga dormiram num beliche quebrado?

Com a ajuda e a contribuição dos pais, Isadora diz que conseguiu arrumar de maneira satisfatória o seu quarto por um ano e alguns meses na USP. Conta que fizeram no quarto uma pequena reforma e que, juntos, inclusive, pintaram de cor diferente uma das paredes. Ela diz:

“*eu consegui arrumar ele de uma forma que eu não me sinta tão, sei lá, que eu me sinta no meu espaço, sabe?*” (Isadora, 4º ano de Audiovisual, comunicação pessoal).

Ao que parece, permanecer em e habitar um espaço dizem sobre a possibilidade de fazer casa ou quarto-casa, de tomar um espaço como seu próprio. Para Isadora, esse espaço próprio durará somente por esse ano, ou alguns meses, que é o tempo que lhe resta de graduação.

Também à semelhança de Alexandre, quando perguntada acerca do papel da USP na permanência estudantil, Isadora comenta dos auxílios que recebe — alimentação e moradia — e do estágio que acabara de conseguir. Diz que esses auxílios a ajudam bastante a permanecer na universidade. Quando questionada, no entanto, se esses eram suficientes, sobre o que mais a USP poderia fazer para favorecer uma permanência de qualidade, da mesma maneira que seu amigo, nada lhe vinha à cabeça: “*eu não sei o que responder, na verdade*” (Isadora, 4º ano de Audiovisual, comunicação pessoal).

Mais adiante, Isadora informa sobre a importância do contato humano, aspecto que poderia ser melhorado na universidade, especificamente no PAPFE: “*E aí, enfim, eu vejo que ter esse espaço pra conversar é o ideal, assim, e que eu sinto que várias pessoas que eu conheço estão procurando assim...*” (Isadora, 4º ano de Audiovisual, comunicação pessoal).

Ao fim da conversa, Isadora discorre sobre um ponto que gostaria de ressaltar como elemento a ser cuidado para a permanência dos alunos na USP: a solidão.

[O que eu queria] *ressaltar [era] esse lado, assim, era uma coisa que tava me pegando, sabe, de me sentir sozinha, e aí, enfim, acho que essa é a pior coisa [em permanecer na USP e morar no CRUSP] talvez, de, talvez, você estar num lugar... eu tento imaginar a pessoa que, de repente, não tem ninguém, assim, sabe, que conseguiu a vaga [no CRUSP] e tá procurando e não conhece ninguém que esteja no CRUSP, sabe? Tipo deve ser muito difícil, assim, de ela não ter esse apoio de outras pessoas, de lidar com essa solidão assim, de não ser amparada.* (Isadora, 4º ano de Audiovisual, comunicação pessoal)

Novamente, assim como para Alexandre, a presença de outros na história de Isadora com a USP também foi imprescindível. Enquanto, para o primeiro, os outros foram importantes para que ele soubesse que essa universidade lhe era uma possibilidade, para ela, os outros foram importantes para a construção do próprio caminho de permanência. As amigas com quem dividiu o alojamento e que fizeram dessa uma boa experiência, a amiga que a recebeu como hóspede, os pais que lhe ajudaram na construção do quarto-casa... É com outros que a permanência acontece. A USP, enquanto instituição, todavia, aparece somente como pano de fundo: a universidade que se quer acessar, a que fornece auxílios. No único momento, na fala

de Isadora, em que a USP aparece como protagonista na permanência, é como vilã: aquela que não abraça.

### 5.2.1 Da narrativa no momento mesmo da mudança de perspectiva: a percepção de um caminho sofrido

*Eu acho que [há] duas semanas...*

(Isadora, 4º ano de Audiovisual, comunicação pessoal)

A epígrafe acima é um trecho da conversa com Isadora. Ela inicia a conversa dizendo que, há pouco tempo, começou a pensar sobre sua permanência na USP e, no meio da conversa, diz que faz duas semanas que se sente mais corajosa por e para olhar para isso. A conversa com ela parece ser dos primeiros exercícios de organizar em palavras, o que aqui podemos chamar mudança de *perspectiva*.

Até duas semanas antes de nossa conversa, a situação hermenêutica da aluna parecia ter determinadas coordenadas que delimitavam uma normalização ou minimização da dificuldade. Do *ponto de vista* de uma aluna vinda da periferia de uma cidade do interior de São Paulo, parece ser normal ter, como parte de sua *perspectiva*, o sacrifício para estar e permanecer na USP. Nesse prisma, as dificuldades do caminho são encaradas com naturalidade: permanecer no alojamento provisório é natural, assim como o é ser hóspede por um longo período, dormir num beliche quebrado e não se sentir à vontade para falar em sala de aula ou com os colegas. Nessa direção, o *horizonte* aponta para uma banalização dos obstáculos: “é normal”, “foi tranquilo”, “foi na hora certa”.

Como Alexandre, Isadora também busca acompanhamento psicoterapêutico ao longo da graduação. No exercício das conversas em terapia, na companhia da terapeuta, Isadora parece começar a se dar conta das marcas no corpo deixadas pela permanência nesse lugar e contexto que não abraçam. Começa a questionar a normalidade de tudo pelo que passou, assim como seu ainda atual emudecimento, encolhimento.

Um trecho do artigo de Martínez Araujo (2012), mais precisamente uma conjugação verbal, pode iluminar a experiência de Isadora na USP, bem como a dos demais alunos com quem conversei. A autora pontua, ao se referir à experiência dos cidadãos caraquenhos, que Caracas é uma cidade que “se sofre” (Martínez Araujo, 2012, p. 172). O caraquenho *sofre* Caracas. Isadora, por sua vez, *sofre* a USP: essa universidade, para ela, parece ser algo que se sofre.

Segundo Andrade e Morato (2004),

etimologicamente originário do grego *pathos*, sofrer assume o significado de sentir, experienciar, tolerar sem oferecer resistência, ser afetado, dizendo da condição de se pôr em movimento por qualquer emoção. Em latim, sofrer origina-se de *subferre*, referindo-se a suportar por debaixo, implicando dois significados: tolerar um peso e sustentar um peso. No primeiro, sofrer diz respeito a uma dor, ao passo que no segundo diz de uma força ou de um poder ser. Assim, em ambas as origens, sofrimento refere-se à situação de ser afetado pela ambiguidade própria da condição humana. Diz da dor frente ao desamparo do homem na sua tarefa de existir, suportando a inospitalidade dos acontecimentos para conduzir-se adiante. (p. 350)

Quando Isadora compreende que sofria, localizando o peso que sobre ela pesa, encontra, simultaneamente, sua força, aquela que faz com que o peso de permanecer na USP seja suportável. É exatamente nesse momento, duas semanas antes de nossa conversa, que se pode marcar o ponto de inflexão e a mudança de *perspectiva*: no encontro com suas dores, com as marcas deixadas pelo caminho percorrido, ela também encontra sua coragem. Corajosa, entendendo ter força, pode olhar o caminho e reconhecer que foi difícil, que não foi de todo bom. Pode também ousar: arriscar conversar com mais colegas, se expor e questionar. Nesse sentido, o que enxerga e reconhece se transforma. Transforma-se o *horizonte* a seus olhos, que parece se colorir de outras cores, contemplando como possíveis outras possibilidades.

A última conversa do “bloco da graduação” foi com uma aluna último anista do curso de Engenharia de Alimentos, do *campus* no interior, a Estrela. Conhecemo-nos quando visitei o *campus*, convidada por uma das faculdades da USP, que tem parte de seus cursos de graduação e de pós sendo conduzidos lá. Uma aluna de graduação havia tentado suicídio, por isso solicitaram ao LEFE algum apoio. Eu e um colega nos deslocamos até lá para cartografar e pensar em possibilidades. É o trecho do caminho que passo a apresentar na sequência, baseando-me em minhas anotações em diário de bordo.

### 5.3 JOGANDO NO INTERIOR

Como dito anteriormente, foi em razão da tentativa de suicídio de uma aluna de graduação — que descobri, numa conversa no *campus*, que já tinha tentado tirar a própria vida outras vezes — que fomos convidados a ir até lá. A direção da faculdade havia tomado conhecimento de nosso trabalho no caso do suicídio do aluno de pós-graduação do instituto de biológicas do *campus* Capital da USP, material que será apresentado no próximo bloco de

conversas. Assim, nos chamou para pensar juntos possibilidades. A visita a esse lugar constituía o início de um possível trabalho com essa faculdade<sup>27</sup>.

O *campus* é uma grande fazenda. Casarões, estábulos, muito verde, muita estrada. Em meu diário, anotei:

*Chegando ao centro da cidade, o GPS nos orientou a seguir em frente. O campus não fica no centro da cidade, fica perto de uma das pontas dela. Na portaria, uma catraca. Todos os carros precisam passar o cartão para entrar. Lá a carteirinha da USP serve pra isso, e o ônibus circular se chama “Laranjinha” por conta da poeira toda que gruda nele.*

*Passada a catraca da entrada, são três quilômetros até o prédio central. A gente passa por debaixo da estrada pra chegar até lá. Fiquei pensando nos alunos que não têm carro e que não moram lá dentro. Deve ser um trampo! (Diário de bordo)*

São três quilômetros até o prédio central. Há muito mais lugares para os quais os alunos precisam ir que ficam mais adiante do centro do *campus*. Ali, quanto mais via o que havia, mais pensava no que faltava: que fazem os alunos sem carro? Será que há “Laranjinha” o tempo todo? Vai o “Laranjinha” até o centro da cidade?

Descobrimos que a diretoria da faculdade não havia avisado da nossa visita ou a razão pela qual estávamos ali para visitar. Por mais que haja preocupação, esta não parece bem sinalizada e comunicada. O cuidado fica incompleto, desconectado. De qualquer maneira, primeiro chegamos à sala do Serviço Social e conversamos com a assistente social responsável pelo *campus* e com duas alunas: Estrela e Bruna.

A assistente social, assim como as alunas, relatou sobre a necessidade da “psicologia” dentro do *campus*. Elas nos contaram que há um psiquiatra que atende os alunos e que ele vai até lá quinzenalmente. Comentaram, porém, que entendem que nem todo mal-estar necessita de medicamentos. Pareciam dizer que falar também importa, ter com quem trocar ou pensar junto. Pareciam pensar de maneira semelhante a Alexandre e Isadora, que vão, por conta própria, em busca de terapia ou de ter a “psicologia” mais perto.

A assistente social nos conta que se sente despreparada para lidar com as questões de saúde mental que se apresentam no *campus*.

*A assistente social estava cuidando das coisas do PAPFE e se desculpou inúmeras vezes por não poder circular pelo campus com a gente. Contou-nos de uma aluna que tentou suicídio duas vezes, falou de sua dificuldade de lidar com essas questões de “saúde mental”. Falou do quanto lhe falta apoio e orientação nesse sentido, de como poderia agir nessas situações. Sentese muito desamparada, parece. (Diário de bordo)*

---

<sup>27</sup> Não houve continuação após a visita.

---

Guiada aqui pela pergunta-bússola dessa investigação, penso sobre como é ser aluna nesse *campus*. Num lugar tão afastado do centro e de outras possibilidades, uma das únicas referências de cuidado, ou aquela que ocupa exatamente essa posição, que é a assistente social, se sentir desamparada, sem repertório para cuidar. É a única a ocupar esse cargo no *campus* e é responsável pelos 2.000 alunos que por ali circulam.

A assistente social comentou que os alunos originários da capital de São Paulo têm preconceito com a cidade do interior em que o *campus* está localizado e com seus moradores. Contou também que muitos não sabem que quase metade do curso de Medicina Veterinária é obrigatoriamente cursado lá, mesmo para aqueles que estudarão na Cidade Universitária, na capital paulistana. Outro fator identificado por ela como sendo despertador de “estresse” entre os alunos é que muitos deles buscam o curso de Medicina Veterinária para cuidar dos animais, para protegê-los. Ao longo da graduação, porém, aprendem técnicas de abate e de reprodução em massa, o que leva muitos deles a se decepcionarem com o curso.

As duas alunas ali presentes, Estrela e Bruna, concordaram com tudo que a assistente social disse e sinalizaram que tinham mais a dizer se quiséssemos conversar. Eu e meu colega, que realizava a visita comigo, acenamos positivamente, dizendo que queríamos ouvi-las. Elas, então, nos convidaram para tomar “café da tarde” em sua casa.

Antes de ir até a casa de Estrela e Bruna, tivemos uma reunião com dois docentes do *campus*. Uma das docentes com quem conversamos era membra da Comissão de Moradia do *campus*. Isso significa que ela é referência de cuidado para a população que recebe auxílios da USP e que vive no alojamento (como é chamado o “CRUSP” de lá). Contava-nos, até a chegada do professor, que era chefe do departamento do qual fazia parte, do mal-estar ao qual os alunos se referiram e que ela julgava ter sido essa a razão pela qual uma aluna havia tentado suicídio. Fez, de maneira muito honesta e preocupada, uma pergunta que me atravessou e se fez presente desde então: até onde se aperta ou se afrouxa o parafuso?

*A professora explicava a ele [chefe do departamento] o que estávamos fazendo lá e dizia do mal-estar acerca do qual os alunos vêm comentando. Ele, de um jeito bruto e grosseiro, respondeu a ela e a nós que as pessoas “que adoecem” eram exceção e que não poderíamos, por conta de exceções, que certamente têm problemas prévios, pensar que o campus está adoecido. Disse que era uma amostra ruim a da pesquisa “dela”. Disse que os alunos são mimados, acomodados, que estão topando com um momento em que têm que se responsabilizar por eles próprios e que é essa a razão da “encheção de saco”. Falou isso sendo ríspido, grosseiro, desqualificando e invalidando o que ela estava nos dizendo, o que a assistente social*



*disse, o que as alunas disseram. Fiquei pensando que se com uma colega de trabalho ele era assim, como ele não seria com os alunos em geral. (Diário de bordo)*

Quando a professora tentou contra-argumentar o que o chefe do departamento dizia, ele finalizou “*Eu sou daqui e estudei aqui, sei do que estou falando*”. Diante de tal argumento, nenhuma abertura para discussão poderia se apresentar. Segui pensando em como seria ser aluna daquele professor, acompanhada da frase do “parafuso”, proferida pela outra docente. Qual é o limite da atuação dos docentes? Qual o papel destes na permanência estudantil?

A professora, no entanto, nos mostrava outra atitude e preocupação com relação aos alunos. Após a saída do chefe, ela se pôs a falar:

*Com a saída dele da sala, a professora pôde nos contar um pouco mais de sua experiência enquanto docente, e docente que se preocupa com a saúde dos alunos. Comparouos aos seus filhos, que ela pensa em como será quando forem os filhos dela. Ela faz parte da comissão de moradia e vê como as alunas mulheres sofrem por terem alguns banheiros para compartilhar entre elas – a maior parte do corpo discente de lá é formada por mulheres. (Diário de bordo)*

Enquanto os alunos homens, que estão em menor número, e, portanto, cabem na “ala mais nova” do alojamento, têm banheiros privativos, as mulheres não têm. Para além de demonstrar perplexidade com o par desigualdade/privilégio ali posto, a professora, ao dizernos a esse respeito, revelava, ao mesmo tempo, que isso era digno de ser discutido. Parecia, dessa maneira, se preocupar com isso, bem como com a saúde mental dos alunos em geral, com o sofrimento e a decepção com o curso quanto à lida com os animais. Ao mesmo tempo em que parecia entender que cursar o ensino superior é mesmo um desafio a ser vencido pelo corpo discente em geral, seguia se perguntando acerca de seu papel enquanto “apertadora de parafuso”. Seu chefe parecia entender que devemos apertar e os alunos devem aprender a lidar com isso. Essa professora não pensava assim. Qual o limite?

*A professora também comentou do quanto boa parte dos alunos não tem ciência de que 40% dos créditos serão cumpridos nesse campus. Realmente acho que o manual da Fuvest precisa ser melhorado e que, como disse a docente, a semana de recepção precisa cuidar disso também, de informar melhor. Tem a questão do apadrinhamento [alunos veteranos se responsabilizando por receber os calouros] também, que acho que é uma prática que pode ser mais vascularizada. Ela também acha que os docentes precisam de auxílio para aprender a cuidar dos alunos que são dessa nova geração que entende que bicho é gente, que é, sim, por lutas anteriores, mais esclarecida e que tem um suporte melhor – e, portanto, não aceita qualquer coisa sem questionar. Pergunta-se até onde se aperta ou se afrouxa o parafuso, pois entende sua ação como sendo importante para a formação dos alunos. (Diário de bordo)*

Assim como a assistente social, a professora parece se sentir desamparada no que tange a pensar como se conduzir com os alunos que estudam naquele *campus*. Ela deixa claro que

percebe que há uma diferença de esclarecimento e posicionamento das gerações de alunos mais atuais se comparadas às anteriores. A atuação dos docentes deve acompanhar a mudança dos alunos?

Após essa reunião, seguimos para a casa de Estrela e Bruna. Com elas, moravam mais três meninas: Joana, Juliana e Marina. Sentamo-nos na cozinha, que era grande e arejada, numa casa que ficava do outro lado da avenida onde a entrada principal do *campus* está localizada.

As cinco alunas recebiam auxílio-moradia da USP. Somente uma delas, Estrela, havia vivido no alojamento do *campus*. Quatro delas faziam uso de medicação psiquiátrica e todas iniciaram tratamento ao entrar na ou durante a faculdade.

*Comentaram do quanto tem gente rica lá e que olha os mais pobres com desdém. Comentaram de provas que tiveram que fazer no escuro porque acabou a luz e o professor não suspendeu. Comentaram dos trabalhos que parecem TCCs [Trabalho de Conclusão de Curso] e que valem 1,0. Comentaram que todos ali “abaixam a cabeça” para as coisas, mesmo que sejam absurdas. Disseram que ali falta algum curso de Humanas pra ajudar a questionar as coisas, pra ajudar a parar pra pensar. Disseram que todos ali parecem máquinas que reproduzem as coisas. (Diário de bordo)*

Todas têm que suportar algo, ao que parece, para além da dedicação aos estudos, seja o beliche que quebra e que precisa ser suportado, no caso de Isadora, na Cidade Universitária, seja a prova sem enxergar direito, seja o olhar de desdém, no caso das meninas do *campus* do interior — embora o medo de Isadora de falar e ser julgada possa também indicar a existência, na Cidade Universitária, desse mesmo tipo de olhar.

Contam-nos também do quanto, para pertencer ao *campus*, é necessário se desdobrar: ir às festas, participar das atividades de aula e integrar grupos de atividades extracurriculares. Seja integrar o Centro Acadêmico, seja a Atlética, seja o “grupo de xadrez”, é necessário circular. E estudar. E fazer iniciação científica. Sem tudo isso, conforme nos narraram as cinco meninas, se é “mal visto” na universidade.

Conversando um pouco mais, todas elas começaram a nos contar dos calouros e de como acontece a recepção deles no início do ano letivo. Comentam especialmente sobre os trotes:

*Elas narraram N episódios em que contiveram veteranos segundo anistas que estavam sendo violentos demais com os calouros. E veja que elas são veteranas mais velhas e se valeram do seu lugar de poder nisso também. Sempre lembro do Paulo Freire nessas horas: quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é se tornar o opressor. Não são só os animais que se reproduzem ali: a violência parece se reproduzir em série tanto quanto os animais. (Diário de bordo)*

Elas também nos disseram que a parte mais divertida dos trotes eram os apelidos:

*Começaram a nos contar que a única coisa “mais legal” dos trotes são os apelidos. Uma delas lá o apelido era “Megera”, a outra “XXXX”<sup>28</sup> (fazendo menção ao órgão sexual feminino mesmo), a outra “tinha o nome tão feio, que não precisava de apelido”, e a outra era “Bilabilu”. Que legal e tranquilo ser chamada de Megera! E que fantástico ser nomeada como um órgão sexual! Fiquei pensando nos anos de luta do feminismo pra não-objetificação da mulher. E lá a “XXXX” me dizia que já estava pensando no apelido da sua bixete, porque os apelidos são “famílias”. Então, ela teria uma bixete chamada “YYYY”, porque a “mãe” dela, da XXXX, era a “ZZZZ”. Elas foram rindo e se soltando. Daí, começaram a nos contar do quanto não havia negros quase no campus. Os apelidos? “Drama” (fazendo referência a uma música dos Racionais), “Orixá”, “Zica” e mais uma série de nomes que não tem graça. Não é divertido usar religião pra tirar sarro do amigo preto. E, aliás, por que RAIOS o apelido tem que ter a ver com a cor do desgraçado? Ele só é preto? Não tem mais nada, não? (Diário de bordo)*

Afirmaram, ainda, que elas, inclusive, são muito mais legais que outras e outros veteranos:

*E aí, elas nos disseram que até nem são veteranas terríveis, pois só fazem os bixos ajoelharem no chão e pagam bebidas pra elas nas festas. E se o bixo não tem dinheiro??? Como ele faz???? É “só” um pouquinho ruim. (Diário de bordo)*

### **5.3.1 De outra camada da situação hermenêutica: a violência**

*É que eu vivo me perguntando: até onde se aperta ou afrouxa o parafuso?*

(Docente da FMVZ-USP, comunicação pessoal)

No discurso das alunas, que riam e se divertiam contando dos apelidos e dos primeiro anistas ajoelhados no chão, havia muita violência presente. Nessa visita, essa foi a segunda vez que a violência se mostrou com muita clareza. O primeiro momento, sem dúvida, foi na fala do professor chefe de departamento, que, agressivamente, expunha seu ponto de vista.

Relendo os recortes das entrevistas anteriores, tendo essa visita como chave de leitura, podemos reconhecer a violência sempre presente: na conversa com Alexandre, a violência ao redor da USP que o faz mudar de casa e de bairro; com Isadora, a violenta solidão e a violência contida no sacrifício, na necessidade de usar um beliche quebrado, de caber num quarto com uma amiga, quarto esse que mal cabe uma pessoa, de viver num quarto cujo teto está embolorado;

---

<sup>28</sup> Palavras suprimidas por serem comumente utilizadas como xingamento e não serem adequadas para o material aqui apresentado.

no *campus* do interior, a violência dos professores narrada pelas alunas e presenciada por nós, o violento desamparo da docente e da assistente social na lida com questões de saúde mental.

---

Contudo, o que reposiciona minha própria *perspectiva* é a percepção de que alunos *também podem ser violentos*. Há violência que parece estar sendo reproduzida, passada de nível para nível dentro da universidade. Ou também não são violentados os docentes e funcionários que não se sentem amparados para lidar com alunos que demonstram algum tipo de sofrimento? Com as conversas nesse *campus*, minha compreensão da situação hermenêutica do corpo discente da USP parece se ampliar e se modificar: os alunos caminham solitários pela permanência, criando seu caminho com alguns recursos fornecidos pela USP, contando, porém, especialmente, com suas próprias habilidades, suportando dificuldades e violência, mas também (re)produzindo violência. Todos podem ser ora apertadores, ora parafusos.

A pergunta que a docente se faz, no entanto, e que é epígrafe dessa seção, revela uma questão digna de ser explorada e pensada. Quando se pergunta sobre como deve agir com relação aos alunos, a professora abre a possibilidade de pensarmos a respeito do papel dos docentes na permanência estudantil e, se quisermos, no papel da própria universidade. Permanência deve ser o mesmo que recursos financeiros sendo destinados a alunos pobres? Docentes que “apertam demais o parafuso” produzem impacto na permanência estudantil? Mais ainda: deve a USP se ocupar disso? Essas questões pro-vocadoras serão discutidas mais adiante, nas reflexões finais dessa investigação.

#### 5.4 JOGANDO COM ESTRELA

No café da tarde no interior de São Paulo, na casa das cinco alunas, uma delas se destacou. Estrela, como aqui nessa tese é chamada, se destacava pelo calar. Algumas vezes, fazia silêncio quando parecia ter mais a dizer. Essa impressão conduziu-me a fazer contato com ela e perguntar se ela gostaria de conversar a sós. Ela respondeu afirmativamente, e, num fim de semana quando ela estava visitando a família em São Paulo (capital), combinamos de nos encontrar.

De modo diferente de Alexandre e Isadora, Estrela inicia nossa conversa compartilhando suas impressões e o que já pensou acerca de permanência estudantil na universidade. Ao que parece, ela já tinha dedicado tempo para essa temática. Começa a conversa, entretanto, dizendo que vai me contar do princípio, desde seu ingresso:

*Quando eu entrei [na USP], eu morava no alojamento da faculdade, que é aquele que você conheceu, que é bem escondido lá do mundo, e só eu da minha turma morava no alojamento. E o meu curso, ele é bem famoso, assim, porque ele é de gente rica, então eu era a única pessoa que morava no alojamento, aí eu já comecei a me sentir meio excluída, assim, por eu morar lá. Eu não podia ir muito nas festas e nas coisas porque eu não tinha como voltar, [por]que o ônibus parava às onze horas... (Estrela, 4º ano de Engenharia de Alimentos, comunicação pessoal)*

Quando Alexandre, primeiro aluno com quem conversei, relê nossa conversa e retorna com o texto para alterações, ele pede que eu inclua a importância das festas ou reuniões entre alunos para a permanência estudantil (Apêndice A). Segundo ele, nesses espaços, fez importantes contatos e foi possível, a partir disso, se sentir mais pertencente. Lembro dele enquanto escuto e releio a conversa com Estrela, que me conta que o ônibus, o Laranjinha, só retornava no dia seguinte perto das cinco e meia da manhã, e somente entre segunda e sábado de manhã. Beira o impossível a participação nesse tipo de contexto de uma aluna que reside dentro do *campus* e que não tem veículo próprio.

Estrela continua comentando sobre o alojamento e sobre a experiência de ser a única aluna de sua turma a viver lá:

*Aí, eu tinha esse incômodo, assim, eu não sei se eu percebo esse incômodo em todo mundo, mas eu não me sentia bem de ser “dessa diferença”, sabe? As pessoas perguntavam “Nossa, você mora no alojamento? E como que é lá? Mas o banheiro é pra todo mundo? E pra cozinhar, como é que vocês fazem?”. E aí, eu falo: “não, gente, a gente mora numa quitinete, igual vocês moram lá fora, é um quarto, algumas pessoas dividem banheiro e a cozinha é compartilhada”. [E as pessoas respondiam] “ah, entendi...”, e era sempre aquelas caras e bocas, aquela coisa difícil. (Estrela, 4º ano de Engenharia de Alimentos, comunicação pessoal)*

Pergunto-lhe o que quer dizer com “caras e bocas”, ou o que ela interpretava a partir destas expressões:

*Ah, um pouco de preconceito, porque sabe que você não tinha dinheiro pra morar fora, e aí você é diferente, [como se dissessem] “nossa, você é pobre e tá aqui?!”, era isso. E aí, de final de semana, a gente não tem como sair de lá, porque de sábado o ônibus vai só até meiodia e de domingo tem, isso eu acho um absurdo... porque moram, sei lá, mais de 120 pessoas naquele alojamento, e não tem como sair, ou você sai de bicicleta ou não sai, mas são seis quilômetros, então é complicado. Às vezes, você quer ir ao mercado de fim de semana e você não tem como, e os táxis cobram muito caro lá dentro. (Estrela, 4º ano de Engenharia de Alimentos, comunicação pessoal)*

É possível perceber que o mal-estar de Estrela em ser “dessa diferença” não brota dela, como que de seu “interior”. Se somos no mundo com outros, mesmo o mal-estar é coconstruído: a

aluna se sente mal por ser pobre junto dos outros, que, sendo ricos, ou com condições minimamente melhores que as suas, fazem com que a sua “diferença” fique ainda mais acentuada. Essa evidenciação, no entanto, não parece ser neutra. Afetivamente, Estrela compreende que é colocada em evidência de maneira pejorativa, uma vez que “ser pobre é estranho” num curso de graduação em que a maioria é rica, e ser “estranho” é ruim. Ainda pensando sobre o ônibus e a possibilidade de circular, lembrei-me do “auxíliolivros”, mencionado anteriormente quando apresentei o PAPFE (USP, 2017). Esse auxílio só é pago durante o período letivo. Na ocasião, páginas atrás, perguntei-me se alunos só são alunos enquanto há aulas acontecendo. No interior, a mesma situação parece acontecer com relação ao Laranjinha: alunos só podem fazer uso do transporte de segunda a sábado pela manhã, ou seja, só tem serventia para o período de aulas e para a execução de tarefas de estágio. Aluno só é aluno em atividade?

Continuando a falar sobre a moradia, Estrela diz:

*Aí, eu passei esse um ano morando lá, e nesse um ano, eu tive um pouco de dificuldade de socializar com a minha turma justamente por causa disso... [Comentando de uma amiga, que era com quem Estrela morava no alojamento, e de uma conversa a respeito das turmas de graduação] e a gente falou “não adianta conversar muito com o pessoal da minha turma porque eles vão passar férias na Europa toda vez, todas as férias, e o que a gente faz?”. (Estrela, 4º ano de Engenharia de Alimentos, comunicação pessoal)*

Estrela explicita, na medida em que nos aprofundamos em conversa, o impacto de ter vivido no alojamento dentro do *campus*. Ela fala de um certo isolamento e da dificuldade de socializar. Ouvindo-a e relendo a conversa, ouço ecos de Flor, a quem tudo dizia que nada ali era para ela, ecos de mim mesma e de Isadora, a segunda aluna com quem conversei. Perguntome se é possível fazer um recorte de gênero, uma vez que as mulheres parecem ter experiências muito semelhantes, enquanto Alexandre pôde, mesmo com todas as dificuldades, “se tornar paulistano”.

Ainda narrando a saga da moradia, Estrela conta que, depois de um ano vivendo no alojamento, decidiu receber o auxílio-moradia em dinheiro, para alugar algum espaço fora do *campus*:

*E aí, a gente [ela e a amiga com quem dividia o quarto no alojamento] resolveu pedir o auxílio, que é ou a moradia no alojamento ou os quatrocentos reais, aí a gente pegou o dinheiro. Deu certo, e a gente alugou uma quitinete, eu passei um ano assim, morando com ela na quitinete. Aí, eu já me sentia mais à vontade em relação às pessoas. [Mas,] ainda assim, quando eu falava pras pessoas [sua turma e demais com quem convivia no campus], elas achavam meio estranho que eu tinha saído do alojamento, meio querendo saber como que eu consegui sair...*

*porque “como você morava lá e agora você alugou uma quitinete?”. (Estrela, 4º ano de Engenharia de Alimentos, comunicação pessoal)*

Não parece haver paz para a aluna pobre nesse *campus*. Ponho-me a juntar a “neurose” de Alexandre, com o perigo de viver numa parte perigosa da cidade, próxima da Cidade Universitária, e de Isadora, vivendo por muito tempo como hóspede, em seu beliche quebrado e na vaga de moradia no CRUSP que veio “no momento ideal”. Estrela, por sua vez, tem como desafio o olhar que localiza a diferença e a valora como negativa. Quantos obstáculos a mais alunos pobres precisam enfrentar para permanecer? “*As pessoas perguntavam, e pras pessoas próximas de mim eu falava: ‘não precisa falar por que eu saí, não precisa falar que eu saí por causa do auxílio’; ‘ninguém precisa saber’*” (Estrela, 4º ano de Engenharia de Alimentos, comunicação pessoal).

É verdade, sem dúvida, que nem Estrela, nem nenhuma aluna ou aluno deve explicações aos outros a respeito de como vive, onde, como se mudou de cá para lá. O desconforto brota da percepção de que é por vergonha, por medo da exposição inadequada, que Estrela pede sigilo sobre sua condição. Afinal, são tantas as dificuldades...

*Aí, depois eu fui me acostumando, foi ficando melhor, aí eu morei esse tempo na quitinete, fiquei um tempo com ela [essa amiga, que depois tranca o curso e decide prestar vestibular novamente]. Aí, depois as outras meninas entraram, e eu fui morar naquela casa que você conheceu e agora eu tô lá! E, assim, isso é da parte como eu relaciono a faculdade com não ter uma vida financeira tão parecida com as outras pessoas. Esse foi o primeiro incômodo que me chocou. (Estrela, 4º ano de Engenharia de Alimentos, comunicação pessoal)*

Deixando claro que tanto já pensou acerca dessa temática, a qual já pôde organizar em tópicos diferentes, Estrela começa a comentar de outro incômodo. Este tem relação com o que ela chama de “aprendizado anterior à faculdade”:

*O Ensino Médio, que as pessoas estudavam nas melhores escolas das cidades delas, então elas tinham uma base muito boa, e eu senti que cheguei muito crua, muito cheia de buracos em relação a elas [colegas de turma]. [A partir dessa diferença] E aí, eu comecei a não perguntar muito [em aula] porque eu ficava com vergonha de perguntar e eu não entender o que todo mundo entendia. Isso foi no primeiro semestre principalmente, porque era muita matéria do Ensino Médio... Aí, no segundo semestre, melhorou um pouco, que aí foi aprofundando mais pra Engenharia e pra coisas novas; no terceiro, melhorou mais, mas eu sempre percebi que eu tinha que estudar muito mais que as outras pessoas pra conseguir chegar no mesmo nível que elas... Aí, isso foi me causando como se fosse um trauma de não querer muito conversar com as pessoas sobre as matérias porque eu sabia que eu tinha essa deficiência... então, eu sempre tive um pouco de vergonha de falar com professor e ter algum problema com eles por causa disso. (Estrela, 4º ano de Engenharia de Alimentos, comunicação pessoal)*

A vergonha de Estrela não parece só se dever ao fato de morar no alojamento e de ser vista como diferente por isso. “Tudo ali lembra que ela não é dali”, assim como Flor. Isadora diz, durante nossa conversa, que ela sentia que poderia ser um “fardo” para seus colegas e pessoas com quem convivia na USP, exatamente por, em suas palavras, “não ser a pessoa mais culta do planeta” (Apêndice B). A diferença, se não cuidada de maneira pertinente, parece gerar bastante sofrimento.

No que diz respeito à dificuldade do conteúdo, Estrela se põe a falar da cobrança dos professores e do próprio curso:

*o que eu acho difícil da permanência na USP é o tanto que eles cobram da gente e o pouco que eles nos ensinam, porque, assim, é uma cobrança excessiva demais, muito, muito excessiva, pelo menos no meu curso e da experiência que eu tenho. Foi o que a gente tinha conversado [quando visitei a casa dela], a gente tem aula das oito ao meio-dia, meio-dia às duas a gente tem horário de almoço, aí a gente coloca a reunião de alguma coisa no horário de almoço, aí, das duas às seis, você tem outra aula, aí você chega em casa esgotado e tem que fazer um trabalho, tem que fazer um relatório; no dia seguinte, você tem estágio porque, se você não fizer, você é um estranho, e aí você tem que trabalhar com professor, tem que fazer uma IC [Iniciação Científica], tem que participar de agremiação, e tá inserido em tudo, aí você tem que falar inglês muito bem, tem que fazer um intercâmbio e é muito difícil agregar tudo isso porque você não tem um período pra você, pra descansar, pra viver, pra conversar com os seus amigos, pra voltar pra São Paulo. (Estrela, 4º ano de Engenharia de Alimentos, comunicação pessoal)*

Quis conservar e reproduzir, no recorte acima, o fluxo mesmo da fala de Estrela. Este expõe o peso e o acúmulo de todas as atividades. Mas todos esses “itens” não fazem parte de um ensino excepcional? Participar de agremiações, realizar uma IC ou trabalhar com um professor não contribui positivamente para a formação do corpo discente? É o melhor a se fazer ou, nas palavras da docente com quem conversei quando da visita ao *campus* onde Estrela estuda, seria isso apertar demais o parafuso?

Um ponto importante a se destacar da fala toda de Estrela é a compreensão diferenciada que ela apresenta de permanência estudantil. Alexandre e Isadora relacionam diretamente permanência aos auxílios; Estrela, por sua vez, pensa a respeito da experiência de permanecer como um todo, sendo os auxílios somente uma parte de sua fala.

Do ensino e das exigências, Estrela desemboca nos docentes. Diz do quanto pensa que, se o contato com seus professores fosse mais horizontal, a experiência de ser aluna seria mais agradável:

*Eu acho, com toda a certeza... se a interação fosse algo mais horizontal..., porque dá pra perceber que o professor quer sempre estar acima de você. [O professor] ele não consegue, são raros, assim, [os que] estão te passando um conhecimento sem querer mostrar aquele “eu sou melhor que você, eu sei mais”. Eu não sei, eu sinto que a universidade tinha que ser um ambiente*



*muito mais democrático e de discussões do que algo tão imposto assim também.* (Estrela, 4º ano de Engenharia de Alimentos, comunicação pessoal)

Retomo aqui a reflexão tecida no diário de bordo quando ocorreu a visita ao *campus* no interior, quando conversei com o docente que era chefe de departamento. Ele dizia saber mais ou melhor que sua colega professora, a qual demonstrava preocupação com sua atuação para com os alunos e com a influência que poderia ter sobre eles. Se o professor podia dizer a ela que sabia mais, penso que talvez ele, e outros com atitude semelhante, poderia fazer o mesmo com os alunos. Ele sempre sabe mais e melhor. De fato, há uma diferença de nível hierárquico, se levarmos em consideração o modo como o ensino é pensado: o professor é “superior”, pois, verdadeiramente, é mais experiente e sabe mais. Se está um degrau — ou vários — acima, só a força da gravidade já faz com que sua mão, caindo sobre os alunos, seja mais pesada. Estariam esses espanando parafusos?

Dando mostras novamente de sua dedicação a pensar a temática da permanência, Estrela começa a me contar de um exercício de comparação que vem tentando fazer entre universidades privadas e públicas. Que diferença faz estudar na USP ou estudar numa universidade privada?

*E eu fiquei tentando pensar o que difere a USP e as universidades públicas [em geral] de uma faculdade particular [privada]. Assim, pelo que eu sinto conversando com meus amigos que estudam aqui e [os que] estudam em faculdades particulares, a relação deles com a faculdade é assim: vão pra aula, assistem aula, saem da aula, vão pra casa e só. Ai, quando chegam perto da prova, eles estudam, fazem a prova e saem. O que eu sinto em relação à USP é que é um ambiente de construção muito mais do que da profissão, assim. Eu senti que em todo esse tempo eu... que palavras eu uso...?... de como você se constrói como pessoa, de como você se relaciona, de como você se comporta, não sei se eu posso dizer profissionalmente, mas, assim, a gente tem vários contatos nessas agremiações, nesses trabalhos assim... E essas coisas de trabalhar em grupo, de fazer coisas diferentes em grupo, eu acho que acrescentam muito... pra como a gente vai se relacionar com o mundo.* (Estrela, 4º ano de Engenharia de Alimentos, comunicação pessoal)

Nessa fala e, em realidade, daqui em diante, Estrela vai passar a reconhecer os méritos e a importância de todas as atividades “extra” que são demandadas pela USP. A experiência de permanecer, durar dentro do *campus*, realizar outras atividades que não só assistir as aulas, é concebida, pela aluna, como sendo determinante para seu crescimento enquanto pessoa. Demonstra compreender que ser estudante universitária pode ser mais do que acumular conhecimento para exercer determinada profissão.

Estrela conta, empolgadamente, sobre o um ano e meio em que participou do Centro Acadêmico de sua faculdade e do quanto pôde se desenvolver com essa atividade “extra”:

*eu fiquei um ano e meio, eu achei que foi, assim, o período em que eu mais aproveitei a faculdade, que eu mais conheci as coisas, que eu mais me desenvolvi, que eu mais conseguia falar com as pessoas, que eu falava em público, que eu começava a pensar melhor, que eu criticava mais as coisas, eu achei que foi o melhor período. (Estrela, 4º ano de Engenharia de Alimentos, comunicação pessoal)*

Cumprindo todos os passos possíveis do que o “aluno da USP no *campus* do interior deve fazer”, Estrela também foi trabalhar com uma professora, fazendo sua IC, e foi Representante Discente (RD) em um dos departamentos de sua faculdade e, depois, na Comissão de Graduação:

*Na época em que eu fiquei [como RD] no departamento, foi meio problemático de comunicação, eu não conseguia falar muito e não me acrescentou em nada, mas quando eu fiquei [como RD] na graduação, era eu e mais um outro menino, e esse menino me incentivou um pouco e, assim, os casos da graduação eram bem mais sérios... E lá [na Comissão de Graduação] eles [docentes] discutem muito jubramento, aluno que está com problema psicológico e estendeu o tempo, e aí eles ficam assim “ah, mas problema psicológico todo mundo tem, eu também vou ter um problema psicológico, vou falar que tô com depressão e não vou vir trabalhar”... Olha, eu vou dizer que pelo menos uns 30, 40% dos professores [falavam coisas semelhantes], sempre tem esse questionamento de que o problema psicológico que o aluno tem na faculdade é desprezível. (Estrela, 4º ano de Engenharia de Alimentos, comunicação pessoal)*

Apertadores de parafusos e seus parafusos espanados! Os problemas dos alunos parecem ser relativizados e diminuídos pelos docentes apertadores de parafusos até espanar. Esse posicionamento, de que questões psicológicas são menores ou bobagem, não é exclusivo da Academia: aponta, pois, para o preconceito de que se algo não é concretamente visível, não existe. No *campus*, vale lembrar, não há atividade de cuidado psicológico para com o corpo discente (nem com a comunidade USP em geral). Se é bobagem, não é necessário cuidar. Seguindo em sua trajetória, Estrela reconhece que gosta muito do curso e de tudo o que pôde fazer enquanto aluna, apesar de todas as dificuldades:

*eu gosto muito do curso, gosto muito de trabalhar na área, eu só tive esses problemas de inserção, eu acho... Agora eu não ligo [mais para os meus colegas de turma], eu aceitei que eles não são pessoas que têm perfil pra serem meus amigos, assim, não são pessoas que batem muito comigo, então eu já nem faço mais questão. Antes eu achava que eu precisava daquilo, agora eu não acho mais, então eu tenho meus amigos de outros cursos, tenho meus amigos do alojamento, tenho as meninas que moram comigo, pra mim, já é suficiente. Não sinto mais aquela necessidade ser amiga de pessoas da minha sala. (Estrela, 4º ano de Engenharia de Alimentos, comunicação pessoal)*

E prossegue:

*Antes eu tinha um pouco de vergonha que eu ficava no alojamento, agora eu não ligo pra nada assim, eu deixo bem claro, faço questão até... É isso mesmo: não fui pra Europa, não falo inglês, tenho todas essas dificuldades e paciência... agora eu me sinto muito mais bem resolvida com essa parte. (Estrela, 4º ano de Engenharia de Alimentos, comunicação pessoal)*

Estrela era a única de cinquenta alunos de sua turma a receber auxílio do PAPFE. Ao longo do tempo de graduação, circulando pelos vários espaços e pelo que é exigido para ser uma boa “aluna USP”, ela pôde conhecer outras pessoas e outras possibilidades de estar na universidade. Deixando de depender dos colegas e amigos que poderia fazer em sua própria turma, ou, em outros termos, deixando de compreender que precisava fazer amizade com eles, sua permanência, parece, pôde ir deixando de ser tão dolorida: “*E eu fui conhecendo pessoas mais que... que tinham mais a ver comigo e que passam pelos problemas que eu passo, e aí foi mais fácil*” (Estrela, 4º ano de Engenharia de Alimentos, comunicação pessoal).

Alexandre e Isadora apontam a importância da existência dos outros em vários momentos. Seja para indicar a USP como possibilidade — papel que, no caso de Estrela, foi exercida por seu irmão e pelo cursinho pré-vestibular onde ela pôde estudar por ter bolsa —, seja para dividir um quarto minúsculo no CRUSP, seja, ainda, para deixar evidente que há outros que têm os mesmos problemas, outros alunos fazem com que a permanência seja possível. Ou melhor, fazem com que uma melhor qualidade de permanência aconteça. É com outros, com semelhantes, que se permanece. No fim, até Estrela se preocupa com quanto se aperta ou se afrouxa o parafuso:

[Falando sobre atendimento psicológico para os alunos] *eu acho que é importante, é um ambiente de muita pressão, de conhecer muita coisa nova. Você chega do Ensino Médio, que era tudo dado na sua mão, que era tudo mais fácil, que você não tinha responsabilidade, que não era você que tinha que pagar as contas da sua casa... e aí, você fica nesse ambiente com pessoas diferentes, e você fica dez horas por dia na faculdade, eu acho que deveria, deveria ter um auxílio [psicológico]. (Estrela, 4º ano de Engenharia de Alimentos, comunicação pessoal)*

Ela segue pontuando:

*eu comparo a universidade depois com o mercado de trabalho, porque eu sei que o mercado de trabalho também é um ambiente de muita pressão, e aí, se eu pensando assim, se eu quiser tornar a universidade um ambiente melhor, mais confortável... de menos pressão, se eu não tô querendo ficar muito distante da realidade que vou encontrar depois... (Estrela, 4º ano de Engenharia de Alimentos, comunicação pessoal)*

#### **5.4.1 Já da porta da rua: Estrela e o fechamento do bloco da graduação**

...mas acho que já deu, tô cansada de lá.

(Estrela, 4º ano de Engenharia de Alimentos, comunicação pessoal)

A partir da conversa com Estrela, é possível perceber duas grandes movimentações de *perspectiva*: mudança de atitude ao permanecer e desejo de já não mais permanecer. Ela parece, num primeiro momento, buscar pertencer ao espaço “como sempre fez”: afinal, quem é que não faz nenhuma amizade em sua própria turma? Disso derivam os primeiros estranhamentos: há ricos, e ela é pobre; a ótima aluna que era agora sente vergonha de fazer perguntas e de ter seu *status* de diferença revelado. Nessa situação, ou buscando evitá-la, uma vez que lhe causava vergonha, Estrela começa a suprimir características que são suas, bem como informações sobre si. Camufla seu modo de ser.

Muda, portanto, o tipo de auxílio que recebe para não precisar responder a perguntas relacionadas ao como é sua vida no alojamento. Durante a conversa, chega, inclusive, a dizer que seria melhor que todos recebessem auxílio em dinheiro e que o alojamento não mais existisse; ela diz pensar que isso evitaria constrangimentos desnecessários (Apêndice C). Quando consegue o auxílio, pede que as pessoas mais próximas não comentem que conseguiu se mudar para fora do *campus* por causa disso. Parece querer ter paz.

Diferentemente de Flor, que, à partida, sentia que não deveria estar na USP, Estrela nunca pareceu duvidar de que ali era seu lugar. Para permanecer ali, pareceu adotar duas estratégias diferentes. A modificação de estratégia, ou de atitude, é o que parece ser uma das mudanças de *perspectiva*.

Primeiramente, como sinalizado há pouco, feito quem se deita na cama de Procusto, Estrela “cortou fora” partes suas. Perspicaz que é, logo percebeu que “ser dessa diferença”, como ela própria diz, a distanciava dos outros. Tentou camuflá-la, fazê-la desaparecer. Se pobre vive no alojamento, melhor morar fora. Se pobre tem dúvidas que rico não tem por ter estudado em escolas melhores, melhor calar e nada dizer em aula. Cortam-se pés e braços para pertencer.

Algo parece acontecer, no meio do caminho, que faz com que Estrela mude de atitude perante a experiência de permanecer. Parece ter feito tudo isso de olhos reflexivos muito abertos, dada a clareza que apresentou em nossa conversa quanto a essa temática. Arrisco dizer, pelo que conversamos mais ao final, que a mudança de *perspectiva* tem relação com encontrar outros iguais a ela. Quando pôde compartilhar sua permanência com colegas que partilhavam dos mesmos dilemas, dos mesmos problemas, quando pôde não estar mais tão solitária, a aluna pareceu se tranquilizar em ser quem era, mesmo para dentro dos portões da universidade. Com outros, costuram-se braços e pés de volta ao corpo.

A segunda mudança de *perspectiva* é mudança de atitude novamente: tendo aprendido tudo o que podia, superado o que era necessário, a USP já quase pertencia ao passado na conversa que tivemos. Faltando poucos meses para o fim da graduação, Estrela queria mesmo era que tudo já acabasse: “já deu”, como diz a epígrafe.

Da porta para fora, já no batente, era lá que ela estava. Mas olhava do batente para o caminho percorrido do lado de dentro. Parecia olhar orgulhosa: orgulho da formação e de todos os itens da extensa lista de atividades que deve ser cumprida pela boa aluna do *campus* ao qual pertencia; orgulho, igualmente, de tudo o que pôde superar e suportar. Permanência parece realmente ter, na perspectiva e na experiência dos alunos, alguma relação com sofrer. A narrativa de Estrela parece apresentar um tempo que chega ao fim.

Conforme aponta Blumenberg (2008),

a palavra grega *époché* significa a interrupção de um movimento e também o ponto em que o movimento é invertido ou detido... Na terminologia astronômica, a *époché* era o ponto de observação mais excelente de um corpo celeste, sua passagem pelo zênite, sua proximidade ou afastamento máximo em relação a outro astro; do ponto de vista astrológico, constituía uma constelação com um significado especial, transmitido pela tradição. (p. 457)

O ato de estar em pé, no batente da porta de sua experiência enquanto estudante da USP, prestes a partir, é *époché*. Desde esse ponto de observação privilegiado, ou, se quisermos, desse *ponto de vista* articulado em determinada *perspectiva*, Estrela pôde narrar sua história e refletir sobre ela. Ainda na visão de Blumenberg (2008), “época não seria outra coisa que não aquilo que introduziu algo que, retórica e hiperbolicamente falando, *faz época*” (p. 455). A experiência de ser aluna na USP fez época na vida de Estrela. É uma experiência que ela considera marcante, “a coisa mais importante da minha vida”, em suas próprias palavras (Apêndice C), mas que já chegou ao fim.

A conversa com Estrela encerra o “bloco da graduação”. É a última conversa com alunos de graduação dessa tese. A seguir, apresento as conversas com as conversas da pós-graduação. Primeiro, o diário de bordo do primeiro dia, quase na íntegra. Trata-se do dia da morte de Marcos. Na sequência, os recortes das outras três conversas.

## 5.5 JOGANDO COM A PÓS-GRADUAÇÃO

*Era uma tarde fria de agosto. O dia parecia normal, igual a todos os outros de minha rotina: consultório, dirigir até a USP, supervisão de atendimentos, aula teórica acompanhando*

*os alunos de graduação e, finalmente, casa, chá e descanso. A semana fora puxada, já que todas as minhas atividades retornaram com força e potência com o início do segundo semestre letivo.*

*E eis que o chão da rotina é retirado de debaixo de meus pés. Propriedade batendo à porta: alguém havia morrido. Pelo telefone, recebo a “boa nova” de que havia trabalho a ser feito. Minha orientadora convocou-me para partir nessa missão junto a ela. E era no quintal de casa, alguém tão da casa quanto eu, que fez graduação, mestrado e está (estava) no doutorado, havia tirado a própria vida dentro do laboratório de pesquisa.*

*Aprontei-me do modo possível, afinal, o porvir é sempre desconhecido, e aguardei a nossa partida. Quando lá chegamos, tomou corpo — e tomou meu corpo — uma experiência nunca antes vivida nessa intensidade. E não é que já não tenha perdido entes queridos ou visto e me deparado com a morte; tenho mais experiência nisso do que gostaria. Mas Marcos não só havia partido como tantos outros que já vi partir: ele deixara um enigma para os que restaram vivos decifrarem. E foi para essa tarefa que me convocaram os alunos de pós-graduação.*

*Eu e Henriette, minha orientadora, chegamos ao instituto da USP em que tudo aconteceu. Fomos recebidas por um grupo de docentes bastante emocionadas. A morte retira o chão de todos, chama a pensar na própria partida, na fragilidade das coisas, na finitude. Elas nos contaram que Marcos havia tirado a própria vida no laboratório em que fazia seus experimentos. Fez ele um último experimento ali, aquele do qual ele não poderá retornar para ver os resultados. E fez como um experimento mesmo: inalou éter para não acordar e cobriu a cabeça com um saco plástico. Partiu sem dor e partiu certo. Fez com rigor metodológico o seu último experimento para que este, diferente dos de sua pesquisa, não tivesse erro.*

*Encaminhamo-nos para um auditório onde docentes e alunos de pós-graduação nos aguardavam. Conforme a conversa caminhava, ou a “palestra”, como muitos chamaram depois, o pedido dos presentes ficava mais e mais claro: queriam que solucionássemos o enigma e disséssemos que não havia culpados, que Marcos havia feito o que fez por estar adoecido e que seu adoecimento era somente de sua própria responsabilidade, que nada ou ninguém, especialmente daquele ambiente, havia tido alguma influência. Pediam-nos que declarássemos a neutralidade do experimento, como se a vida pudesse ser estéril como aqueles laboratórios todos.*

*A esse pedido, não pudemos atender. A existência é ser-com-outros. Logo, Marcos, embora tenha feito sozinho sua escolha final e fatal, não a fez no rol de todas as possibilidades do mundo; ele escolheu terminar a própria vida dentro de um determinado contexto e recorte de horizonte que era o seu e do qual todos ali faziam parte. Por isso, o medo era geral: será que*

*alguém havia feito algo que foi determinante para a escolha de Marcos? E mais: que enigma havia ele deixado para trás escolhendo se suicidar dentro do laboratório de pesquisa do qual fazia parte, utilizando de materiais deste para seu experimento fatal?*

*A conversa se desenrolava sem fim. Afinal, não havia respostas para as perguntas que se nos apresentavam. Eu queria chorar. Sentia em meu corpo o desespero de todos ali. A dor que me tomava era física, materializava-se num certo ardor na pele.*

*Enquanto percebia-me, saltou aos meus olhos um pequeno grupo de alunos. Eram três que se destacavam da multidão de olhares que faziam pedidos impossíveis a mim e à Henriette. Duas meninas e um rapaz. As meninas choravam muito, e o rapaz parecia muito bravo. Eles até haviam tentado comunicar algo do que pareciam sentir ou pensar com relação ao episódio enquanto estávamos junto a todos no auditório. Porém, até o momento, os docentes pareciam ter mais espaço para falar ou sentiam-se mais à vontade que os alunos. E eu sentia que havia mais a ser dito por aqueles três, ouvia uma denúncia em seu movimentar nas cadeiras, nas lágrimas que escorriam, em toda aquela inquietação que parecia tomá-los. Permitindo que meu corpo se movesse como bem quisesse e sentindo que não tinha escolha, desse pequeno grupo eu me aproximei. Era ali que eu devia estar. Sentido sentido.*

*Abaixei-me perto deles e perguntei-lhes: vocês eram amigos de Marcos? Eles acenaram com a cabeça dizendo que sim. Entendendo, de alguma forma, talvez pré-reflexiva, que a fala deles não cabia naquele espaço, perguntei: vocês querem conversar fora daqui? Eles, prontamente, assentiram.*

*Mal passamos pela porta do auditório, e Marcelo quebrou o silêncio num grito que parecia estar dentro dele há tempos. Tomaram-me de assalto os três. Eu ainda estava olhando ao nosso redor, procurando um lugar “confortável” onde pudéssemos nos sentar. Com tantos anos de campo, de cartografia, vez ou outra ainda caio nessa: quem disse que setting terapêutico é necessário para que o outro, que precisa falar, desembuche? Quando urge, arde, não tem lugar. Sei, sou eu mesma a sede do meu trabalho, mas penso que, tamanho era o desamparo, o mal-estar, que até eu queria encontrar algo ou algum lugar onde pudesse me escorar. E eu continuava a arder.*

*“Esse lugar faz mal pra gente! Os professores estão lá dentro agindo e falando como se não soubessem que o Marcos não estava bem! Como se eles não soubessem o que fazem com a gente! Eles pressionam! Aqui ninguém diz ‘bom dia’! Esse lugar é horrível!”, Marcelo dizia, gesticulando. As meninas concordavam e adicionavam seus comentários. Madalena, vinda do Piauí para fazer o doutorado, contava-nos, ali na porta, a uma distância em que todos lá dentro podiam ouvir, que estava à base de remédios há meses. Havia sido diagnosticada com síndrome*

*do pânico por não conseguir entrar no instituto e no laboratório para trabalhar. Contavamme intimidades na porta do auditório, e eu me sentia constrangida. Queria cuidar, queria ouvir, mas não sabia o que dizer. Sentia que todos de lá de dentro nos olhavam curiosos e eu não sentia aquilo como uma boa coisa. Sentia que nos invadiam, não que nos abraçavam e acolhiam. Pareciam olhos curiosos de quem só queria saber dos fatos “por trás dos bastidores” para alardear depois. Queria protegê-los.*

*Entendendo que precisávamos de um espaço — ou melhor, percebendo o teor das denúncias e querendo que elas não fossem ouvidas por todos talvez? —, uma docente com um cargo administrativo dentro do instituto nos ofereceu a sala dela para falarmos mais à vontade. Perguntei aos três se eles gostariam de ir até esse espaço, e eles concordaram. A professora nos conduziu até sua sala e, num primeiro momento, sentou-se conosco. O desconforto dos alunos era visível: emudeceram-se novamente. O grito foi engolido com a lufada de ar que entrava pelos pulmões e fazia respirar, como Marcos nunca mais faria.*

*Assim que a docente saiu, a conversa continuou.*

*Marcelo retomou o que havia começado a dizer na porta do auditório. Segundo ele, e as duas alunas concordavam, o clima no instituto não era saudável. Diziam do quanto todos eram frios, do quanto não havia união entre os alunos e do quanto os docentes não eram cuidadosos com nenhum aluno. Diziam também que era absolutamente impossível não notar que Marcos não andava bem e que todas as vezes em que ele disse que pensava em tirar a própria vida — porque ele chegava, sim, a verbalizar esse seu desejo —, todos davam de ombros. Menos eles e mais alguns poucos colegas. Lembrei-me, enquanto Marcelo continuava sua fala, que o momento em que eles se fizeram mais visíveis a mim do que o restante dos presentes no auditório foi, precisamente, num momento em que uma das docentes ali presentes comentava que Marcos falava em se matar, mas que ela entendia que era mais uma de suas brincadeiras. Afinal, segundo ela, ele era “muito divertido e brincalhão”. Nesse momento, os três pareciam que iam se rasgar ao meio de tanta raiva e desgosto. Foi nessa hora que senti que havia mais a ser dito e que meu corpo me fez levá-los para fora da sala. Marcelo parecia, na nossa presença, ali na sala da docente, estar respondendo a esse comentário feito no auditório, e que foi endossado por tantos outros docentes naquele momento.*

*Paula, que, até então, não havia falado muito com palavras, mas que se expressava pela quantidade de gotas gordas de lágrima que escorriam e pingavam com violência na mesa de reunião, pôs-se a contar da intimidade que tinha com Marcos. Quanto mais ela se apresentava*



*através dos episódios com ele e com outros alunos de lá, mais eu a percebia como a centralizadora do cuidado. Ela havia tentado ajudar Marcos a se organizar com seu projeto de pesquisa — que não ia bem: ele teria seu relatório reprovado no dia em que escolheu partir, informação que nos foi dada por uma docente. Fizera, inclusive, junto de outra colega, uma lista de atividades que ele poderia fazer para se recuperar.*

*Contava, com carinho, do quanto sempre escolhia almoçar com ele, embora isso fosse “passar vergonha”. Ela, com o coro de concordância dos outros dois, esclareceu-me que ninguém gostava de sentar perto de Marcos para almoçar, pois ele “não tinha modos”; comia feito bicho, segundo ela. Contou-me de uma ida a um restaurante japonês, para ilustrar essa “animalidade”, em que Marcos pediu muitos pratos ao mesmo tempo, solicitou uma colher e comia “feito louco”, babando e deixando escorrer por seu queixo o que não cabia em sua boca. Com isso, eles deixavam cada vez mais evidente o quanto Marcos era diferente dos outros e o quanto era impossível não perceber isso.*

*Marcelo contava de como ensinara a Marcos que determinadas piadas não eram piadas e que não se devia fazer. Madalena, por sua vez, narrava como o ensinou a abraçar sem apertar tanto. Com muito carinho, contavam da docilidade do rapaz e de como fizeram, na medida do que lhes era possível, de tudo para ajudá-lo. Comentaram também do quanto determinados docentes pareciam abusar do bicho dócil, querido e diferente que era esse seu colega. Pediam-lhe para consertar aquário, janelas... E ele se punha a trabalhar madrugada fora. Narraram grosserias que foram dirigidas a ele, do quanto outros colegas diziam que ele era feio, que sempre estaria sozinho... E que, uma semana antes de sua morte, um professor havia lhe dito, na frente de todos os colegas que estavam no laboratório, que “acabaria com a vida dele no doutorado”. Por que tanta raiva?*

*Quanto mais eles falavam, mais uma imagem de Marcos se formava em minha cabeça. Enxergava-o como aquele a quem tratam como louco, excepcional, deficiente. Aquele de quem quase ninguém cuida do que é dito, uma vez que ele “é deficiente e nem vai entender direito”. Fui sendo tomada por muita raiva, raiva daqueles que o machucaram. Do mesmo jeito que queria proteger os três que falavam comigo, sentia vontade de ter protegido Marcos, de ter podido lhe dizer uma ou duas ou dez coisas, do quanto aquele lugar é complexo, do quanto havia mais na vida, do quanto ele era especial. Através de seus colegas, pude nutrir muito carinho por ele, como se fôssemos íntimos. Fui inundada de compaixão.*

*Madalena contou das “piadas” constantes com relação à bolsa de pesquisa. “Olha, fulano, vê se trabalha direito, senão são R\$200.000,00 que você vai ter que devolver, hein?”.*

*Ela já ouvira isso de um docente, de outros colegas e de Marcos também.*

*Começamos a conversar sobre o colega que partiu e passamos a conversar a respeito do mal-estar de cada um deles e de tantos outros que eles traziam em sua fala nessa conversa. Das pressões que os docentes fazem, dos comentários descuidados, dos colegas que não dão bom dia e que ignoram quando eles falam, dos docentes que pedem para que os alunos parem suas apresentações no meio e se sentem, “porque está uma m...”. Falam da frieza do ambiente. Contam do quanto algo acontece ali que torna impossível dizer que Marcos é/foi o único responsável por sua morte. O contexto todo o vinha matando, embora esses colegas, os mais próximos, vissem que ele vinha melhorando, sempre buscando se adaptar mais e mais.*

*Madalena diz do quanto isso é generalizado, do quanto seus colegas de outros institutos também se sentem adoecidos. Teme pelo pior. Paula cita até nomes de colegas os quais sente que correm mais risco. Diz do quanto tenta cuidar deles, mas que tem suas próprias questões para resolver. Sente-se culpada por não dar conta. Discutimos o quanto o contexto é muito complexo e repleto de atravessamentos, o que torna impossível alguém ser o único culpado ou entender que um só faria a total diferença. Portanto, a culpa não pode ser colocada nas costas de ninguém em específico. Paula, assim como Marcelo e Madalena, parece se sentir mais aliviada com essa constatação.*

*Por dentro, eu gritava...*

*Uma quarta aluna, Sarah, também do doutorado, chegou na sala quando já estávamos finalizando nossa conversa. Engrossou também o coro do quanto o ambiente era hostil. Porém, já era hora de partir. Henriette me aguardava numa copa do prédio. Troquei contatos com os alunos e propus continuarmos essa conversa, pois parecia que ainda havia muito a ser dito e pensado a respeito desse mal-estar que todos eles sentiam.*

*Cheguei à copa, onde eu era aguardada. Senti-me num velório: muitas pessoas juntas, se alimentando do que era possível comer e falando baixo sobre o “assunto do dia” e sobre tantos outros. Uma funcionária nos contou de sua terapia, o outro aluno se desculpou por um comentário que fez no auditório — Henriette continuou por lá, conduzindo uma discussão, enquanto eu saí com os três amigos de Marcos.*

*Já lá, de posse de um cafezinho amargo, sou novamente tomada de assalto. Dessa vez, por Marcos, através do que deixou escrito na lousa, dentro do laboratório onde trabalhava, onde fazia suas anotações. Traduzo do inglês: “Quando as pessoas te perguntam se você está bem e você responde ‘eu só estou cansado’... Sim... Cansado de tentar. Cansado de ter esperança.*

*Cansado de lidar. Cansado de existir. Cansado de respirar. Cansado de viver. Eu só estou farto.”.*

*Retomo e enfatizo o enigma: por que essas palavras na lousa? Por que aquela lousa? Por que no laboratório? Seus amigos parecem ter fios para começar a tecer uma resposta... enquanto todos os outros parecem negar. Mas, dessa vez, Marcos falou, e todos tiveram que ouvir. Até eu, que nem ali estava, ouvi.*

Dessa primeira conversa com esse pequeno grupo de alunos, outras três se derivaram. Paula fez contato telefônico comigo e combinamos de nos falar já na semana seguinte. Os próprios alunos cuidaram da reserva de sala e da divulgação desse espaço de conversa.

No primeiro encontro que tivemos, o auditório estava quase cheio: estavam lá alunos desse instituto e colegas de outras unidades. Ao que parece, houve uma comoção na pós-graduação em biológicas na USP após o suicídio de Marcos e, na sequência dessa movimentação, o comentário sobre a conversa que aconteceria com “duas psicólogas” no instituto.

Já lá dentro, sendo recebidas pelos alunos nos corredores por onde passávamos, eu e uma colega do LEFE já começamos por estranhar o espaço. Tal qual no dia da morte de Marcos, era um auditório à espera de uma palestra:

*E que espaço estranho aquele! Era um auditório! Era como se fôssemos palestrar sobre algo. Lembrando agora, eu e minha colega de laboratório até fizemos um comentário sobre isso, ao que uma aluna respondeu, em tom de ironia: podemos sentar-nos em roda se vocês quiserem. Agora percebo a ironia. E penso que era exatamente isso que eles precisavam e queriam: sentar-se em roda, compartilhar, olhar uns nos rostos dos outros e reconhecer rostos. (Diário de bordo)*

Durante a conversa, em meio a desabaços sobre a dificuldade de ser aluno(a) de pós-graduação, os que estavam ali presentes pediam-nos uma “formação humana”. Quando perguntávamos o que isso queria dizer, os alunos, nesse primeiro dia, não sabiam muito bem explicar. Só diziam o quanto não se sentiam “muito humanos” naquele ambiente: “*Estranho porque todos ali são seres humanos. Entretanto, o ambiente e as condições pareciam desumanizar. O laboratório é neutro, ninguém pode ter suas cores ali*” (Diário de bordo).

Contavam-nos da dureza do trabalho e, especialmente, da dureza do trato com os professores. Mencionaram, mais de uma vez, comentários, feitos pelos orientadores, que os desqualificavam ou agrediam: fosse a ameaça da necessidade da devolução da bolsa de pesquisa, caso não terminasse o trabalho, fosse chamar a orientanda de “louca” por não ter realizado e finalizado

determinado experimento. Assim como pudemos ver nas conversas com a graduação, na pós também se fazem presentes a violência e o sofrimento.

A primeira parte dessa conversa foi composta por incontáveis desabafos. Muitas alunas e alunos chorando enquanto narravam episódios que consideravam abusivos, expondo o malestar que se fazia presente no permanecer ali enquanto parte do corpo discente. Esses episódios, quase que em sua totalidade, envolviam os orientadores e as orientadoras, poucos envolviam colegas.

Ainda nesse primeiro encontro, uma aluna de mestrado do instituto fez um comentário importante, que ampliou a apresentação e a compreensão da violência no que diz respeito à participação do corpo discente na própria violência. A aluna disse que estavam todos ali dizendo sobre como o espaço era violento e de como os docentes os maltratavam, mas o que não estava sendo dito, na perspectiva dela, era que eles também maltratavam outros alunos.

Conforme dizia ela, o aluno de pós-doc era impaciente e abusivo tanto quanto o docente o era com os que estavam “abaixo” dele na hierarquia do laboratório. O mesmo acontecia com o aluno de doutorado e de mestrado. Ela dizia que não era raro não saberem os nomes dos colegas que compunham o espaço: o aluno que fazia iniciação científica era o “IC”, e nada mais se sabia dele.

Após essa fala, os alunos passaram a reconhecer que compunham essa dinâmica violenta. Começaram a narrar episódios em que puderam perceber o sofrimento dos outros e do que fizeram com relação a isso, que atitudes tomaram. Um dos alunos comentou, inclusive, de uma situação em que sua orientadora gritou com ele e que ele, em vez de responder de maneira violenta para com ela ou para consigo mesmo, a abraçou. Disse a nós, ali reunidos, que a professora se pôs a chorar, o que foi confirmado por seus colegas de sala ou de bancada.

Assim como na graduação, a violência também é (re)produzida pelos alunos de pós:

*em bem pouco tempo, os docentes, que vinham sendo massacrados nas falas dos alunos, também passaram a figurar como humanos, e humanos que também sofrem e precisam de cuidado. Em bem pouco tempo novamente, eles começaram a analisar as próprias condutas que poderiam considerar como abusivas... Ficou nítido como eles se perceberam reproduzindo um certo modo de ser: estéril, hostil, por vezes grosseiro... O que o “CNPq<sup>29</sup>” faz com os docentes, estes reproduzem com os alunos de pós, os alunos de pós com seus “ICs” [alunos de iniciação científica]... Foi estranho notar que ninguém ali tinha nome: era o “IC” do fulano, o doutorando do não sei quem... Todos pareciam virar objetos e números. Sem cara e sem nome é fácil machucar. (Diário de bordo)*

---

<sup>29</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

---

Nos dois encontros seguintes, a mesma dinâmica se apresentou: primeiro, o desabafo. Depois, reconhecer sua própria participação no que acontecia. Por último, ficar minimamente em paz e pensar no que poderia ser feito de diferente. O que se alterou, no entanto, foi a quantidade de participantes: a cada encontro, menos alunas e alunos compareciam. No fim, no último encontro, só quatro alunas estavam presentes.

Embora parecêssemos caminhar em círculos nessas conversas, elas pareciam aprofundar assuntos apresentados anteriormente, assim como a própria compreensão de como era ser aluno(a) de pós-graduação ali. Aproximávamo-nos do que era mais central ou essencial da permanência estudantil ali, que se descortinava e se apresentava como algo para além dos auxílios que a universidade proporciona.

*O fluxo do grupo foi o mesmo que o da semana passada: “malhar” os docentes, recordar mais episódios abusivos, alguns dessa semana, inclusive, pra, em seguida, lembrar que eles são seres humanos e que devem estar adoecidos e precisando de ajuda... e nos pedir soluções, respostas pr’aquelas perguntas que não se podem responder — pelo menos, não de onde eu parto. (Diário de bordo)*

O pedido pela “formação humana” surgiu novamente nesse segundo encontro. Um aluno, no entanto, pôde esclarecer melhor essa necessidade, não por circunscrever melhor o pedido, mas por deixar evidente um aspecto que se perdia:

*Eles nos contaram do quanto se sentem silenciados e sem espaço e do quanto isso acontece por todos os cantos do ICB. “A pessoa/humanidade fica pra fora quando passamos pro lado de cá da catraca”. Um dos alunos disse algo assim. (Diário de bordo)*

Esse mesmo aluno comentou do quanto não se cumprimenta ninguém nos corredores do instituto. Porém, se pensarmos que há grande possibilidade de o contato ser hostil, de dele surgir alguma piada ou comentário ofensivo, é surpreendente que todos andem cabisbaixos e evitando contato?

*Nem discordar de comentários ofensivos, feitos no corredor, era possível. Nessa perspectiva de que tudo ameaça e pode ferir, não me surpreende ninguém se falar ou dar “bom dia” no corredor... Enfim, algo complicado poderia acontecer, algo nefasto poderia derivar do “bom dia”. Melhor andar de cabeça baixa e evitar. O único caminho possível parece ser suportar ou, muitas vezes, adoecer. (Diário de bordo)*

Se não havia espaço para discordar ou responder a determinados comentários, a sustentação do espaço para pensar e discutir sobre isso também se via, desde o princípio, ameaçada — ao menos, na perspectiva dos alunos:

*E se cuidar, falar com as psicólogas, era algo que começava a ser visto com desconfiança pelos docentes, que andam abordando os estudantes para “sondar” o que vem sendo discutido. Os alunos temem que algo seja feito para acabar com esse pequeno espaço, essa brecha de humanidade rasgada por eles e pela partida de Marcos. (Diário de bordo)*

Talvez isso também possa lançar luz à diminuição do número de participantes nos encontros. Da desconfiança dos docentes, parece brotar, para os alunos, uma ameaça. Tal como para o aluno e as alunas de graduação com quem conversei, na USP, ser aluno de pós-graduação parece poder ser solitário. Sob ameaça e vigilância, parece ser melhor calar e seguir até terminar.

A diminuição no número de alunos, no entanto, também deixou evidente outro tipo de violência que parecia acontecer ali entre eles:

*engraçado como a ausência destas pessoas pôde mostrar o quanto não pareciam estar a serviço do cuidado. Era um tal de “eu era assim, mas mudei”, “meu laboratório hoje em dia é um sonho”... E o modo como tudo era dito era bastante opressor. Pra mim, olhando agora, parecia reforçar que a “culpa” (ou responsabilidade) era individualizada, que o fato de as coisas serem ruins era culpa do aluno que não conseguia mudar. (Diário de bordo)*

Alguns alunos e alunas, durante as conversas, de fato, faziam comentários no sentido exposto no trecho acima. Os que ouviam, e que tinham realidades diferentes em seus laboratórios, sofriam. Isso se descortinou especialmente no terceiro encontro, em que as alunas presentes mencionaram o quanto era mais simples conversar sem a presença dessas e desses colegas.

Nesse que foi nosso último encontro, outra diferença, se compararmos às conversas com a graduação, se apresentou. Para o aluno e as alunas com quem conversei, a USP se torna possibilidade possível e sonhada. Já na pós, essa mesma universidade também se mostrou como “o que restou”:

*Recebemos Amanda pela primeira vez. Bastante deprimida ela está. Mas pela vida, não pela pós. A “única coisa” é que ela queria estar em outro lugar: ela passou em Oxford!! Não conseguiu, porém, a bolsa de estudos e teve que ficar no lugar onde já estava. Fico pensando na falta de sentido de fazer um negócio por dois anos sem querer estar onde se está. Ocorre como nem todo mundo permanece na USP “porque quer”; às vezes, não se tem escolha mesmo. É que estamos tão acostumados a pensar que a USP deve ser sonho que não nos ocorre, muitas vezes, que nem todo mundo sonha a mesma coisa. Paula contou que fez mestrado “porque não*

*arranjou emprego”, e aí gostou de pesquisa e “foi ficando”. Que difícil quando o horizonte se encurta e não se vê outras possibilidades... Daí, só resta “engolir” mesmo. (Diário de bordo)*

Desse último encontro, participaram somente quatro alunas. Na conversa anterior, em que apontamos a diminuição no número de participantes, uma das alunas propôs que mudássemos de ambiente para a conversa. Segundo ela, seria mais fácil falar num ambiente que fosse mais “descontraído”, então propôs que nos encontrássemos no CEPEUSP. Embora essa aluna não tenha aparecido, o último encontro do semestre aconteceu lá.

*Agora, num lugar tão adoecido e adoecedor... Que será que acontece que um espaço de cuidado, assim como tantos outros dos quais já participei, se esvazia tanto?*

*A USP é um paradoxo pra mim na maior parte do tempo. Todos dizem da necessidade de cuidado, do quão doentes estão todos... mas ninguém aparece... e nada muda!... “Acho necessário, acho ótimo, mas não vou”... “Acho super importante, vejo muita gente que precisa, mas não eu”. (Diário de bordo)*

### **5.5.1 (Im)permanência estudantil em ato: situação-limite como chave de compreensão**

*Eu só estou farto.*

(Marcos, aluno de doutorado)

Antes de prosseguir na situação dos alunos de pós-graduação, uma diferença fundamental precisa ser apontada com relação ao restante das conversas que fazem parte desta tese. Como já dito anteriormente, os encontros com essa parte do corpo discente da USP não surgiram de uma busca ou de um convite meu. Nesse sentido, não foi feita nenhuma espécie de “pergunta disparadora” que levasse as alunas e os alunos com quem conversei a falar de sua própria trajetória na universidade e de como é a experiência de ser estudante ali. As narrativas das alunas e dos alunos partem, nesse caso, do olhar para si que o suicídio de Marcos convoca. Essa parece ser a “situação disparadora”, muito mais do que qualquer pergunta que possa ter sido feita ao longo dos quatro encontros que tivemos. Por essa razão, é marcada a fala de Marcos como epígrafe desta seção.

As conversas com a pós diferem, inclusive, daquelas que pude ter quando ocorreu a visita ao *campus* no interior de São Paulo. Mesmo que, durante a visita, não tenha também havido nenhuma pergunta disparadora e que eu tenha sido convidada a conhecer o *campus* da mesma maneira que fui “convocada” a intervir no contexto do suicídio de Marcos, a conversa com as alunas teve início dentro da sala do Serviço Social, junto à assistente social responsável pela aplicação do programa de permanência estudantil. Ali, o “contexto disparador” trouxe a

discussão para a temática mesma da permanência de maneira mais direta. Não foi o caso da pós-graduação: discutimos a *impermanência estudantil*, não a permanência. Falamos do limite ou do que leva a ele.

Conforme narrado em diário, Marcos não tira a própria vida em qualquer condição ou circunstância, ele se suicidou dentro do laboratório de pesquisa do qual participava. Mais: utilizou materiais do próprio espaço para fazê-lo e deixou um recado na lousa, que mostrava o quanto já estava farto e não podia mais continuar ali. O aluno deixa claro, por todas as escolhas que faz no cenário que estabelece para sua partida, que seu suicídio tem relação com o espaço em que aconteceu. Nesse sentido, é *ato de impermanência* que faz com que partamos nas conversas desse marcador, não da experiência de permanecer. O que as alunas e os alunos descrevem em suas narrativas é o que parece levar ao limite; descrevemos juntos a situação hermenêutica da possível *impermanência* estudantil.

A chave de leitura dos alunos, para falar de sua situação enquanto pós-graduandos na USP, é a situação-limite do suicídio do colega. O que descrevem, nessa direção, é a inospitalidade do lugar, sendo este composto também pelas pessoas que dele fazem parte. Da condição de ser aluno de pós-graduação, parece fazer parte a violência, que se materializa em ameaça e ação concreta: a desumanização como consequência e o medo como *perspectiva* articulada.

Nada falam a respeito do que facilita a permanência: diferentemente dos alunos de graduação, não falam dos auxílios que recebem, nem dão tanta importância ou ênfase ao fato de que alguns ali viviam no CRUSP ou recebiam auxílio-moradia em dinheiro. São um grupo heterogêneo: de classes sociais diferentes, partindo de escolas públicas e privadas, oriundos de São Paulo ou de outros estados do país, mas nada disso tem importância em suas narrativas. *Pontos de vista* distintos, mas que se articulam numa perspectiva muito semelhante.

Não têm também importância as aulas ou a dificuldade com o conteúdo. O que evidenciam é o mal-estar que colore o *horizonte* com as cores do medo. Assim como na descrição feita por Heidegger (1993), em *Ser e Tempo*, o medo ali brota daquilo que está num constante avizinhar-se e, por ter esse caráter de aproximação, é ameaçador. Mesmo que as ações dos docentes ou dos colegas não sejam, de fato, ameaçadoras a todo momento, o temor de que algo ruim possa acontecer parece fazer com que as alunas e os alunos já se protejam ou se escondam. Na pós-graduação, também são cortados braços e pernas para permanecer. Dessa vez, no entanto, não para pertencer ou parecer semelhante aos colegas, como era o caso de Estrela no princípio da graduação, mas já para se proteger da violência, que é o que a aluna



citada também acaba por fazer quando decide ser importante não divulgar determinadas informações sobre si.

Para não serem violentados, alunos e alunas se violentam primeiro. Emudecem-se, não dizem bom dia. Atacam os colegas. Como na graduação, especialmente evidente na visita ao *campus* no interior, alunas e alunos também violentam colegas. Violência essa que se faz evidente na narrativa dos amigos de Marcos sobre o modo como os colegas o tratavam e que também se mostra quando, nos encontros, alguns alunos parecem ignorar o sofrimento dos outros, banalizando suas dificuldades. Sob ameaça da necessidade de devolução do valor total da bolsa, ou de serem desqualificados publicamente por suas orientadoras e orientadores, tornam-se máquinas. Não à toa, insistiam, durante os encontros, que se fazia necessária uma “formação humana”. Ser aluno de pós-graduação, ali, desumaniza, e a desumanização leva ao limite da impermanência. Se todos são não-humanos, que diferença faz o modo como se trata a um e a outro?

Se os docentes pareciam temer ter participação ativa no suicídio de Marcos, seus colegas pareciam temer serem “os próximos”. É a morte do colega que faz com que esse temor de que, de fato, algo mais grave ou incontornável aconteça marque a possibilidade de mudança de *perspectiva* para esse grupo de alunos. Esta é evidenciada por uma mudança de atitude que começa a aparecer ao longo das conversas, mas ainda sem completamente se solidificar. Dá-se a ver pelo movimento repetitivo dos encontros: desabafar, reconhecer-se como parte do problema, para, na sequência, começar a pensar em possíveis soluções ou encaminhamentos. Pensar que uma mudança se faz necessária é o que explicita o que reconheço aqui como um princípio de mudança de *perspectiva*: o que já sempre vinha sendo passa a ser questionado no sentido de ser colocado em movimento.

A violência, o medo e a desumanização, que parecem ser os principais tons de ser aluna ou aluno de pós-graduação lá e nos demais institutos ao redor, começam a ser des-normalizados a partir do suicídio de Marcos. Tornaram-se questões a serem pensadas em direção à busca por uma mudança.

As conversas com os alunos de pós-graduação são as últimas realizadas com o corpo discente da USP. Há, ainda, uma última conversa a ser apresentada, antes de partir para o que será a discussão do que parece ser tradição em permanência estudantil na USP. Trata-se da conversa com Isabel, assistente social de um dos *campi* da universidade. É o que apresento a seguir.

## 5.6 JOGANDO COM ISABEL

Isabel trabalha como assistente social na aplicação do programa de permanência estudantil na USP há mais de vinte anos. Em nossa conversa, ela demonstrou já ter refletido acerca da temática da permanência para além dos auxílios financeiros a serem ou não distribuídos. Passamos a conversa toda passeando pelos problemas que Isabel identifica e pelos ricos exemplos de sua prática como assistente social na universidade.

No início da conversa, tendo trabalhado por muitos anos na iniciativa privada, Isabel conta não conhecia “nada” sobre permanência estudantil:

*então, assim, eu entrei na USP com uma expectativa, eu não conhecia nada sobre permanência estudantil, absolutamente nada, nada, eu não sabia. Eu sabia que existia o CRUSP, ponto, porque tinha tido colegas que moraram no CRUSP, mas como era e como se dava esse processo, acho que eu achava que entrava lá e morava, por exemplo. (Isabel, assistente social da USP, comunicação pessoal)*

Ao que parece, não importa tratar-se de aluno ou funcionário. O conhecimento a respeito da permanência estudantil não é “corriqueiro” na USP. Toma-se contato com o assunto através de alguém que já fez uso de algum auxílio. No caso dos alunos de graduação, amigos e professores contaram da existência do CRUSP e demais possibilidades de auxílio. No caso de Isabel também.

O primeiro problema que ela pontua, já no início de nossa conversa, é a comunicação falha da universidade. Nesse momento, ela está fazendo referência à divulgação do programa de permanência estudantil. Mais adiante, a comunicação falha ganhará outra camada, talvez ainda mais fundamental:

*O que eu sei é que assim, a Universidade de São Paulo, como um todo, seja estudando ou pra funcionário docente ou não docente, tem um grande problema de comunicação. Esse problema de comunicação interfere, por exemplo, em eu, estudante que ingressei esse ano, chegar no final do ano, ter passado todos os perrengues possíveis que eu nunca soube que tem um processo seletivo pra auxílios... “Ai, Isabel, mas entrega folheto”, é verdade, um envelope cheio de folhetos com um monte de coisas, né, não tem destaque pra aquilo. “Ah, mas tem unidades... que fazem palestras e fala sobre a permanência estudantil”, mas não são todas e, mesmo aqui [no campus em que trabalha atualmente]... às vezes, dois anos depois, vem o aluno contar que mora num quartinho lá no extremo leste da cidade, que vive com menos de um salário mínimo e tal e tá há dois anos na universidade, sei lá, vendendo coisa no trem por exemplo. A gente tem aluno vendendo coisas no trem, então como que a gente, eu acho o primeiro problema em relação à permanência estudantil, ao programa, é a comunicação, acho que é mal feito, desde de lá de quando eu entrei. (Isabel, assistente social da USP, comunicação pessoal)*

Será mesmo difícil localizar informações sobre permanência estudantil nos canais oficiais da USP? Ao que parece, tanto pelo que diz Isabel quanto pela experiência de Alexandre, Isadora e Estrela, não deve ser fácil ter acesso a esse tipo de informação. Para a parcela da população para a qual cursar a graduação ou pós-graduação na USP não é uma obviedade ou certeza, transformá-la em possibilidade possível requer conhecimento dos meios para permanecer, dos auxílios oferecidos, através do contato com quem já fez uso de algum deles. Sozinho, parece ser difícil de encontrar.

Isabel aponta, na continuação da conversa, o sentido de o valor do auxílio não ser alto, para que o aluno possa, a princípio, permanecer tendo como única preocupação o estudo:

*E aí, o discurso da universidade é: “mas, Isabel, é um auxílio, o aluno tem que batalhar”, tudo bem... aí, entra o que, minha amiga, que eu comentei com você... da permanência simbólica. Aí, você fala: “ó, te dou 400 paus e você tem que batalhar o restante aí pra você sobreviver”, aí a universidade toma todo o teu tempo, não dá pra trabalhar. “Ah, o curso é só de manhã, tem a tarde [para trabalhar]”. [Na verdade,] não tem, porque o professor passou um texto de 400 páginas em francês, e eu não sei francês, eu vim de escola pública e é pra semana que vem eu tenho que... fazer um fichamento! Ou uma resenha comentada, né, sobre esse texto... Então, vai tomar minha tarde, minha noite, porque eu vou ter que ir buscar alguma coisa no google tradutor, uma amiga, alguém e tal, que eu também não tenho dinheiro pra pagar alguém pra traduzir pra mim, por exemplo. (Isabel, assistente social da USP, comunicação pessoal)*

Pela própria dificuldade que o curso oferece ou, se quisermos, pelo posicionamento dos docentes, é relativamente pouco possível que os alunos de baixa renda, e que não tiveram as mesmas oportunidades que os demais colegas, não se dediquem quase que integralmente aos cursos de graduação que fazem. Ecos de Flor, Estrela e dos alunos da pós? Quanto se aperta ou se afrouxa o parafuso?

Isabel conta — utilizando o exemplo de um aluno que conseguiu, talvez, coisas que poucos imaginam ser possível para um aluno pobre — sua interpretação da reação dos docentes e do posicionamento da universidade:

*E esse menino ousou num ano, né?! A gente ouviu uma professora aqui [do campus onde trabalha] falando “nossa, mas ele fez duas viagens grandes num ano só”, porque ele foi no primeiro semestre pra Alemanha apresentar o trabalho... Fez vaquinha virtual e foi, e no segundo semestre é que ele foi pros Estados Unidos, então assim... A universidade coloca essas pessoas num [lugar de] “olha, tô te dando dinheiro, você se mantenha no seu lugar”... de pobre, que vai fazer um curso básico, né... sem grandes, é... sem grandes ousadias. (Isabel, assistente social da USP, comunicação pessoal)*

Para ela, a perplexidade dos docentes quando os alunos pobres conquistam algo é reveladora. Parece deixar claro que não se esperava nada disso daquele aluno. Estes alunos

deveriam, na verdade, “ficar em seus lugares” sem grandes sonhos ou movimentações. O que Isabel pontua também pode ser percebido na fala de Estrela, porém em relação aos colegas, e não aos docentes. Como foi mesmo que ela conseguiu morar fora do alojamento?

Na sequência, Isabel prossegue com uma comparação:

*... você estudou no Santo Américo [colégio frequentado pela classe média/alta paulistana], e eu estudei na Escola Estadual Joaquim Rodrigues... O Santo Américo, lá no Morumbi, e a minha escola, lá em Itaquaquecetuba, por exemplo, né, só isso, só o território já dá conhecimentos muito distintos... As relações também, o modo de vestir, modo de falar, modo de cortar o cabelo, os lugares que eu vou com os meus amigos, os lugares que você vai com os seus amigos, eu sou a melhor aluna da Escola Estadual Joaquim Rodrigues e você é a melhor aluna da sua turma no Santo Américo, e aí nós nos encontramos na USP. A tendência é que você procure os seus iguais, que, na USP, estão em maior número, e eu vou procurar os meus iguais, que, na USP, pode ser que na minha sala no curso que eu ousei passar não tenha, se eu fui pra Medicina [por exemplo]... E aí, você é branca e eu sou negra. E aí, vai tendo essas coisas que tem a ver com a permanência simbólica, né, aí eu garanto, eu que vim lá de do fim de Itaquaquecetuba, eu garanto que eu vou conseguir comprar um livro, que eu vou pagar a condução pra vir pra aula e tal pela bolsa que a universidade me oferece, mas eu nunca vou ser igual você, né?! Você vai duas vezes por ano pra Europa, eu nunca fui pra Santos, né, então isso, né, que ela fala da permanência simbólica, que é evidente que é importante a questão financeira, é quase que fundamental, mas essa, e agora falando com uma psicóloga, essa questão da permanência simbólica acaba afetando e trazendo todos os problemas, tentativa de suicídio, dependência química, enfim. (Isabel, assistente social da USP, comunicação pessoal)*

Ao que parece, para Isabel, a questão financeira é fundamental, ou seja, os auxílios e as bolsas ofertados pela universidade são imprescindíveis para a permanência dos alunos mais pobres. Não são, todavia, suficientes para garantir uma boa qualidade no próprio permanecer. O que ela chama de “permanência simbólica”, a partir de leituras da obra de Bourdieu (1930/2002), especialmente do que foi escrito por ele a respeito do capital simbólico e de investigações que se pautaram em seu pensamento, tem relação com outras possibilidades ligadas ao contexto em que a aluna ou aluno se insere. Frequentar determinado colégio, espaço na cidade, viajar para determinados locais ou não seriam fatores de enriquecimento ou de acúmulo de capital. Se todos de minha turma têm outra espécie de capital acumulado, distinto do meu, teria eu poder de troca no contexto?

Na sequência, Isabel apresenta, com muita riqueza, a história de uma aluna recém-chegada à USP. Ela conta que estavam na sala do Serviço Social uma mãe e seu filho e essa aluna, que foi sozinha. Tratava-se da quinta ou sexta chamada, ou seja, última lista de alunos com possibilidade de cursar a USP por meio da prova de vestibular daquele ano. Isabel conta que conversou com a mãe, com o filho e com essa aluna em conjunto, expondo o PAPFE e o que precisaria ser feito para ter acesso aos auxílios.

O PAPFE, já comentado detalhadamente, é um processo de seleção que dura algumas semanas; algumas vezes, mais de um mês. Há, no entanto, uma modalidade de auxílio, chamada emergencial, que é para os alunos que não podem esperar pela finalização do processo. Alunos cuja condição é tão frágil, que, sem auxílio, já quase que no momento da matrícula, não poderão prosseguir. Esse era o caso da aluna que Isabel trazia nesse momento de nossa conversa.

*Aí, ela saiu cabisbaixa [depois da conversa sobre o PAPFE], mas levou os papéis, trouxe os papéis [preenchidos], e realmente, pra todo mundo, tava saindo mais ou menos em quinze dias; nessa última turma, demorou mais de um mês pra sair [o auxílio emergencial]. E aí, passou esse mês, esqueci da menina, né, e aí um dia vem essa menina, a secretária veio e falou: “Ai, Isabel, tem uma aluna aqui”. E aí vem ela: “Dona Isabel, eu vim falar que eu não quero mais o emergencial”. Falei: “Ah, não?”; “Não, porque eu não vou estudar, isso aqui não é pra mim”. A cada vez que eu ouço isso, Laiz, eu me destruo internamente, né?! Então, segura, Isabel, não chora com aluno e tal, né?! “E por que que não é pra você?”; “Não, porque meus amigos entendem tudo o que o professor fala, e eu não entendo nada”. (Isabel, assistente social da USP, comunicação pessoal)*

Tudo daqui diz que aqui não é para mim. Estaria a universidade preparada para receber essa parte do corpo discente? Isabel prossegue contando a história dessa aluna:

*faz quinze dias ela veio aqui com um sorriso de orelha a orelha: “Dona Isabel” — o que eu achei incrível com a realidade dessa menina — “eu não fiquei de DP em nenhuma disciplina”. Morar numa favela de São Paulo, Laiz, é difícil, morar numa favela de Poá é muito pior, morar no fundo de uma favela de Poá é muito pior ainda; morar numa favela de Poá, numa pontinha que você fez por cima de um rio pra fazer o seu barraco, é muito pior, e morar nesse barraco com uma mãe que vive de Bolsa Família, sendo que a menina com 18 anos é mais velha e os irmãos têm na faixa 5, 4, 3 anos, sabe?! (Isabel, assistente social da USP, comunicação pessoal)*

Sem utilizar exatamente a palavra, Isabel deixa à mostra o sacrifício da aluna. Este se faz presente em seu deslocamento pela cidade para chegar até a USP: da “pontinha” de Poá até São Paulo. Também se evidencia pelo que se pode imaginar como suas tarefas em casa para além dos estudos e pelas condições de sua moradia. A aluna e o aluno que recebem auxílio têm mesmo condição de “batalhar” e trabalhar, como disse Isabel mais acima, apresentando o que ela percebe como discurso da própria universidade?

Ainda segundo Isabel, há quem diga que alunas e alunos com histórias como esta são mentira:

*assim como o que eu já ouvi de docente aqui: “ah, isso que você conta é lenda”, “não existe isso, nós não temos alunos assim”, né, “é lenda”. Não, a gente tem, eles existem, tá aqui, a aluna de Paraisópolis também tá lá, entrou no mestrado em Paris em Gestão de Políticas Públicas, [a] menina ficou seis meses fazendo vaquinha virtual, né, então, assim, que*

*significado que tem essas pessoas aqui dentro? Eu penso essas pessoas que dependem de permanência estudantil, de fato, eu penso que, infelizmente, é pra fazer número, né, não se acredita que essas pessoas vão produzir conhecimento e vão produzir coisas importantes. (Isabel, assistente social da USP, comunicação pessoal)*

Dando seguimento à conversa, Isabel passa a contar de suas tentativas de intervir, de alguma maneira, no “permanência simbólica”. Narra a tentativa de montar grupos para discussão de administração financeira doméstica, dado que são alunos jovens recebendo auxílios em dinheiro e que, segundo ela, não teriam obrigação de já saber como cuidar perfeitamente das próprias finanças. Também conta de um projeto que ela e uma colega quiseram implementar no CRUSP, que tinha a intenção de cuidar das alunas e dos alunos que têm dificuldade de deixar a universidade— os tais chamados “alunos profissionais”.

*no começo... eu queria fazer grupos de quem vem do interior, como é se adaptar numa cidade igual São Paulo, que eu acho que isso tem a ver com a permanência... como é que é, eu nunca cozinhei, nunca fervei uma água na minha vida, vamos fazer um grupo, aí as várias maneiras de se fazer miojo (ri) [macarrão instantâneo]. Sabe? Coisa assim de autoajuda mesmo até, né?! não me foi deixado fazer, né, então assim, é, se acredita, eu falo Universidade de São Paulo, mas, pelo que eu tenho conversado por aí, nas universidades públicas acham que permanência estudantil é dar dinheiro. É também, é claro, sem dinheiro, a gente numa sociedade capitalista, não faz nada, é também, mas se você deixa a permanência simbólica, as pessoas piram: “Ah, mas usam pra fumar tanta maconha porque faz isso, porque bebe tanto porque não sei o quê”... eu tenho que buscar um limite, eu tenho que buscar alguma coisa pra aliviar as minhas angústias, minhas aflições e minhas preocupações, né, se é correto e é aceito pela sociedade, é outra história, mas... Por mais dura que tenha sido a vida, não têm experiências, às vezes, de administrar o orçamento mesmo, como é que administro? (Isabel, assistente social da USP, comunicação pessoal)*

Nenhuma das propostas de Isabel, de trabalho para com as alunas e alunos que recebem auxílios do PAPFE, foi aceita pela universidade. Segundo ela, e como pude evidenciar na Parte 2 desta tese, as universidades públicas parecem entender que intervir na permanência é algo que se faz somente ofertando auxílio/bolsas em dinheiro. Ela prossegue expondo o que percebe como posicionamento da USP:

*“Se vira cara, né? Você entrou!”, que é isso que o docente fala em sala de aula, “você entrou na maior universidade do país e tal, se vira!”. Não é assim! Eu acho que a gente não tem que ser paternalista, que, muitas vezes, a Universidade de São Paulo é porque é mais prático. “Toma” [descrevendo a ação da USP para com os alunos], né, eu acho que não, mas também não tem que jogar aos leões. (Isabel, assistente social da USP, comunicação pessoal)*

O que Isabel expõe, no trecho da conversa imediatamente acima, é exatamente o posicionamento do chefe de departamento com quem conversei no *campus* do interior de São Paulo. Quando este diz, em nossa conversa, que os alunos são mimados e acomodados e que,

por isso, “enchem o saco”, está indiretamente dizendo que o que eles precisam é “se virar”. É importante ressaltar que isso é dito, tanto pelo docente quanto por Isabel, como se referindo ao corpo discente da USP em geral: não são somente os alunos bolsistas que são “acomodados e precisam se virar”; todo(a) aluno(a) da USP deve “aprender a se virar”. Para Isabel, ainda conforme o trecho de conversa, isso é verdade: é importante que o(a) aluno(a) aprenda a cuidar de si. Ela se pergunta, assim como se perguntava a docente do *campus* do interior, qual é o limite da atuação da USP na construção dessa espécie de autonomia por parte dos alunos, além de apontar que, muitas vezes, a universidade prefere o caminho mais rápido, sendo paternalista. Novamente: até onde se aperta ou se afrouxa o parafuso?

Isabel passa a refletir e a apresentar como ela pensa que seria uma forma de “apertar adequadamente o parafuso”:

*eu penso que a gente tem [que construir] alguma sutileza de humanização na relação com os estudantes, só que eu acho que não tem que ser pontual, tem que ser toda a universidade, né?! Eu acho que deveria ter núcleos, por exemplo, na FFLCH, com assistente social, psicólogo, com profissional da área de saúde mental, na Poli, sabe? Na Odonto [Faculdade de Odontologia]... Enfim, eu acho que seria, primeiro pra você tá perto da realidade, né?! A SAS, atualmente, a SAS fica ali tá longe, como que é o dia a dia? As colegas [não sabem], não porque elas não queiram, mas elas sabem qual é o dia a dia do estudante lá na FFLCH? Lá na Poli? Né? Ele sobe escada, ele desce escada?... Não é saber quem é a pessoa, Laiz, mas, assim, de você tá vivendo o cotidiano daquela vida, e eu acho que isso é importante, né?! A tua leitura fica mais próxima da realidade, você tá vivendo o cotidiano, você tá ali, você tá vendo que quebrou a caixa d'água, que, enfim, que choveu e inundou ahhhn, que alguém caiu numa escada que você sabe que tá quebrada e que faz tempo que tinha que consertar e tal, entendeu? Quem é que tá dentro desse cotidiano? (Isabel, assistente social da USP, comunicação pessoal)*

Isabel pensa que “núcleos de cuidado” mais próximos das unidades de ensino poderiam facilitar a atenção para com a permanência dos alunos da USP em geral. A proximidade física e de contexto traria, na visão dela, uma maior humanização para o contato e o cuidado, que deixariam de ser pontuais. Indiretamente, ela conta que não há humanidade, em geral, na USP e que esta aparece pontualmente quando há algum problema. O trabalho que realizei no instituto de biológicas adveio de um “problema”, que foi o suicídio de Marcos; a visita ao *campus* no interior de São Paulo, da tentativa de suicídio de uma aluna de graduação. Parece fazer mais sentido ainda o pedido dos alunos de pós-graduação por uma “formação humana”.

Isabel prossegue falando da USP e do preparo ou despreparo dos alunos que nela chegam:

*É inóspito pra nós, funcionários, imagina pra um menino, uma menina de 18, 19 anos! Aí, você vai falar: “Ah, Isabel, você tá partindo do pressuposto que são indefesos”. Não, eu tô*

*partindo do pressuposto de que têm pouca experiência!* (Isabel, assistente social da USP, comunicação pessoal)

Ao que parece, parafraseando Marcelo, que, aos berros, falava comigo na porta do auditório, quando ocorreu a morte de Marcos, na USP, “ninguém diz bom dia”. Desde o ponto em que Isabel comenta da inospitalidade, ficaram cada vez mais frequentes comentários que tinham relação com a comunidade USP em geral: funcionários docentes, não docentes, alunos que recebem auxílios e alunos que não recebem.

Ainda falando a respeito dos alunos que recebem, Isabel comenta de como pensa que seria uma atitude humana e inclusiva por parte dos docentes para com essa parcela do corpo discente.

*Trazer pros seus projetos aquele carinho que você não sabe se você dá [já conta]... Você instrumenta[liza] o cara, né?! Agora, se você fala: “Ah, vive de auxílio, não presta pra nada”, e você vai afastando, o que que você quer? E isso é permanecer? É dar uma qualidade à permanência?* (Isabel, assistente social da USP, comunicação pessoal)

A atitude das e dos docentes impacta na experiência de permanecer das alunas e dos alunos. Isso é um aspecto que fica perfeitamente claro a partir do que disseram as alunas em conversa comigo e com um colega no *campus* do interior, assim como nas conversas com a pós-graduação. Sem essas demais possibilidades de inclusão, conforme Isabel, coloca-se essa parcela do corpo discente “para dentro” da USP sem, de fato, dar-lhe condições de participação efetiva e de ocupação do espaço:

*e é isso, é isso, Laiz, exatamente isso. É colocada pra dentro. “Entra lá, tá chovendo, Laiz, entra!”. Ai, você entra e vai ficar na minha varandinha... E eu tô lá dentro, janela fechada e tal e a chuva ali, você tá molhando do mesmo jeito! “Ai, Laiz não fica na chuva!”, aí você vem na minha varandinha que a chuva tá vindo, assim, na lateral, e eu lá na minha casa sentadinha assistindo televisão e você tá encolhidinha num canto pra não se molhar. É. A imagem é essa. A universidade põe pra dentro e dá a varandinha! Né?!* (Isabel, assistente social da USP, comunicação pessoal)

Embora Isabel esteja se referindo aos alunos mais pobres da USP, tendo em vista a inospitalidade do ambiente para toda a comunidade e a humanidade “pontual”, daria a USP “só a varandinha” para todos que dela fazem parte? Por outro lado, para o aluno pobre, “ficar na varandinha” é estar exposto não só à chuva, mas ao olhar dos outros, que localizam a diferença:

*Aí, a gente olha e vê que é uma situação super ferrada, né, pra falar o português claro. [E] “Nossa, você não concorreu auxílios”... “Não, eu não preciso”, por quê? Eu não vou entrar nesse balaio dos auxílios que é quase que um pária dentro da universidade, você vê que a*



*pessoa... super seria selecionadíssimo... [Tem] Vergonha!* (Isabel, assistente social da USP, comunicação pessoal)

Ao que parece, Isabel, certamente, já encontrou muitas “Estrelas” em seu caminho. Receber auxílio é ter sua diferença exposta num ambiente em que a maioria não se parece com você. Melhor cortar braços e pernas. Ela, inclusive, comenta que percebe a dificuldade que os alunos, geralmente, têm de entrar na sala do Serviço Social. Entrar ali significa deixar evidente que se precisa de algo, o que não seria bem visto no *campus*.

Isabel é integrante da Comissão de Direitos Humanos do *campus* do qual faz parte. Diz que lá eles vêm discutindo que se faz necessário cuidar da saúde dos docentes. Assim como revelam os alunos de pós-graduação, ela também apresenta alguns casos e situações em que docentes não parecem estar bem. Como são eles e elas os apertadores de parafuso, muitas vezes, adoecem suas alunas e seus alunos a partir de suas atitudes.

Isabel segue dizendo, nessa direção, que, para permanecer na USP, é necessário mais do que dinheiro:

*É muito mais que o dinheiro, Laiz. Mas quem administra a universidade acha que é o dinheiro e só o dinheiro, né?! E alguém mais assim prático vai falar assim: “Ai, Isabel, você tá falando SÓ? Olha quantos milhões a universidade gasta e tal”, mas não é. Não adianta você dar, aí você tem falas desses: “Ah, a gente joga fora o dinheiro porque vai pro aproveitamento acadêmico e tal” [dizendo que, mesmo tendo auxílio, há alunos que não têm bom aproveitamento]. Vamos ver quem tá adoecendo, quem tá tentando se suicidar, quantas tentativas de suicídio a gente já teve? Então, não é dinheiro, é também dinheiro.* (Isabel, assistente social da USP, comunicação pessoal)

O trecho acima pode ser lido como tendo exclusiva relação com os alunos pobres ou, também, podemos lê-lo de forma mais ampla. Se é necessário mais do que dinheiro para permanecer, aqueles que já o têm também podem adoecer com a inospitalidade da universidade ou com a atitude descuidada, desumana ou desumanizadora dos docentes e/ou colegas.

Isabel descreve as alunas e os alunos pobres que entram na USP como ousados:

*é uma ousadia... você conhece o fundão de Itaquá[quecetuba]? Lá no final... Então, porque Itaquaquecetuba é muito carente, então o carinha que mora na no fundão da periferia de Itaquaquecetuba, ele ousa prestar vestibular na Universidade de São Paulo e ele passa, é muita ousadia! (Ri) É ser muito ousado. E aí, pra ajudar, ele é negro, ele é pretinho, né, aí é ousadia demais... aí, pra ajudar, ele entra num curso de Sistemas da Informação... ou entra na Escola Politécnica, ou como tem um caso na Medicina, né?! Ele saiu de Paraisópolis e entrou na Medicina. Olha que ousadia, o cara sair de Paraisópolis, prestar vestibular e ir pra lá, faculdade de Medicina mais famosa do país! É muito, eu acho que não tem outra palavra, é ousadia! Não pra mim, eu acho que é direito, que são essas pessoas que têm que estar na Universidade de São Paulo, mas para a universidade é ousadia. Por mais que ela fale que tem o programa de permanência estudantil, ponha um monte de siglas lá e tal, você ganha pontos*

*se é de tal lugar e ganha outros pontos se é de outro tal lugar e tal, por mais lindo, sai na imprensa, sai na Folha de São Paulo, aqueles infográficos, lindos! Né?! Mas, no fundo, no fundo, eu penso que a universidade não quer essas pessoas tão ousadas (ri), né, aqui dentro. (Isabel, assistente social da USP, comunicação pessoal)*

Falando de ousadia, pergunto a Isabel se, dado tudo o que ela disse até o momento, de todas as dificuldades que ela mesma enfrenta para ser assistente social na USP, não seria ela também ousada. Dessa pro-vocação, partimos para as reflexões que encerram nossa conversa: para Isabel, todos que permanecem na USP, funcionários docentes ou não docentes, alunos que recebem auxílios ou que não recebem, são ousados:

*Uhuh [concordando]... Sim, acho que é basicamente é isso, Laiz, na Universidade de São Paulo, e isso eu sinto também desde que eu entrei, me emociono com isso, não tem olho no olho, né, não se olha para as pessoas, olhar! Não se olha... na USP, não tem isso. Atendi um caso na semana passada de um funcionário, ele falou a... Ele tem quase trinta anos de USP, ele falou assim: “É a primeira vez que alguém me ouve”. É um funcionário, você tem docente que fala isso, e aluno nem se fala. (Isabel, assistente social da USP, comunicação pessoal)*

Ela prossegue, dando novo contorno ao problema de comunicação que percebe na USP. Este deixa de ter relação somente com a divulgação do PAPFE e passa a se relacionar com algo mais fundamental, como dito anteriormente:

*é! Falta isso na Universidade de São Paulo. Se um dia, isso eu acho linda, se um dia a gente conseguir isso, eu sempre falei desde quando eu entrei na USP, o grande problema da USP, e todo mundo fala isso, é comunicação, mas por que que é comunicação? A gente não olha, não considera o outro, a gente não enxerga o outro, a gente não quer que o outro esteja na nossa lente, né?! E isso vai desumanizando as relações, eu sou docente, aí vem um aluno me contar os problemas dele: “Ah, não... vamos lá na minha pesquisa, não, não... não, eu não sei lidar com isso, vai lá com a assistente social, não, eu não quero nem ouvir”. E o professor que ouve pira! Porque ele também [não é ouvido]... esse aluno, esse funcionário fala: “Eu achei alguém que me ouve”. Eu queria chorar junto com ele... agora a universidade se preocupa com isso? Não. Se preocupa com a saúde mental do docente? Não. Se preocupa com a saúde mental do aluno? Não. Né?! Que é uma discussão que a gente tem feito na Comissão de Direitos Humanos, o quanto a gente tá adoecido do ponto de vista psíquico, né, e o que que a gente faz, a gente tem pensado nisso, né, mas enquanto não acha um caminho pro coletivo, sei lá, cada um se vira, né?! (Isabel, assistente social da USP, comunicação pessoal)*

### **5.6.1 Quem pode permanecer bem na USP? Aspectos de um local inóspito a partir da conversa com a assistente social**

*A universidade põe pra dentro e dá a varandinha! Né?  
(Isabel, assistente social da USP, comunicação pessoal)*

A conversa com Isabel encerra o bloco do campo desta tese. A ordem de apresentação das conversas não é aleatória, tampouco cronológica. Tentei estabelecer conversa entre as conversas para que o campo tivesse, de fato, certa unidade.

Início o campo apresentando a conversa com Alexandre, que, de fato, foi a primeira, quase como uma “conversa piloto”, mediante a qual pude pensar as próximas. Isadora vem na sequência, por complementar o que Alexandre expõe. A visita ao *campus* no interior é a terceira parte do campo a ser apresentada, pois amplia o que disseram Isadora e Alexandre.

Apresento a conversa com Estrela em seguida, uma vez que mostra reflexão a respeito da permanência de maneira diferente de Alexandre e Isadora. Além disso, a partir da visita ao *campus* no interior e da conversa com Estrela, os docentes passam a aparecer como importantes personagens da permanência estudantil, e, por essa razão, na sequência, apresento as conversas com a pós-graduação, por ampliarem a discussão a esse respeito.

Isabel é a última. A conversa com ela ocupa essa posição porque é quase fechamento do campo, não obstante não tenha sido a última conversa que cronologicamente tive. É fechamento por dialogar com absolutamente todo o campo apresentado anteriormente. Isabel traz junto de si outros alunos e alunas com quem não tive a oportunidade de conversar e enriquece meu trabalho com as cores de sua experiência. Generosamente, oferece-me sua profundidade e o que já pôde discutir e pensar a respeito da permanência estudantil. É na conversa com ela, ou na conversa com a conversa, que a minha própria *perspectiva* dá um salto.

No concernente aos alunos que recebem auxílio de permanência da USP, Isabel apresenta as camadas de dificuldades a mais que estes enfrentam. O deslocamento maior pela cidade ou até pelo estado para chegar ao *campus* da universidade, ter que necessariamente trabalhar para se manter estudando — afinal, o que se recebe é um “auxílio”, não um “salárioestudante” ou “bolsa integral” — são exemplos de camadas de dificuldade que essa parcela do corpo discente tem que enfrentar. Além disso, precisa encarar o olhar que localiza a diferença e que estranha as conquistas, deixando evidente que não se pensa que alunos pobres podem mais do que fazer o curso. Tudo o que os leva para além do seu lugar, e, nesse caso, acessar a própria USP, é ousadia.

Isabel, ao falar da “permanência simbólica”, evidencia que há diferença entre as possibilidades de uma aluna ou um aluno pobre, se comparados com os demais, que constituem a maioria dos estudantes da USP. O território por onde circulam, as escolas em que estudam oferecem possibilidades distintas das que a maior parte do corpo discente da universidade tem. Isadora conta, em nossa conversa, que aprendeu a não tirar determinadas dúvidas em sala de aula, ou mesmo com os colegas, por ter medo de não saber de um assunto que seria muito

básico. Dá o exemplo do nome de um cantor mundialmente conhecido, e que ela desconhecia. Ela fala da vergonha que sentiu por não ter esse repertório. Estrela, por sua vez, contou que ficava emudecida em sala de aula, buscando não ter sua diferença notada. De fato, não é só o dinheiro que faz diferença. Seja para quem tem, seja para quem não tem condições financeiras e precisa do auxílio, o dinheiro é fundamental. Mas não é só.

Isabel também expõe com riqueza — reforçando o que já havia sido discutido com os alunos e alunas de pós-graduação, na visita ao *campus* no interior e na conversa com Estrela — a implicação das docentes e dos docentes na permanência estudantil. Quatrocentas páginas em francês, aplicar prova no escuro ou dizer, em tom de ameaça, que o aluno ou aluna poderá ter que devolver a bolsa, como ouvem alunas e alunos de pós-graduação: o posicionamento das e dos docentes pode facilitar ou complicar a permanência dos estudantes da USP. Aqui vemos uma ampliação acontecer: bolsistas têm dificuldades a mais, mas a lida com docentes que tornam a permanência difícil é para todas e todos. Reiterando o que já apareceu na conversa com as alunas e alunos de pós, grupo heterogêneo em que todos sofrem de maneira semelhante, Isabel dá a ver que todos sofrem na USP. Esse é o salto de minha própria *perspectiva*.

Isabel esclarece que todos os que fazem parte da comunidade USP sofrem. Esse sofrimento, para ela, deriva da falta de comunicação que, no começo de nossa conversa, aparece somente como tendo relação com a divulgação do PAPFE no início das aulas. Ao fim da conversa, comunicação se torna sinônimo de “olho no olho”, ouvido que escuta com atenção, troca entre humanos. Na USP, na perspectiva de Isabel, falta humanidade. Humanidade esta apontada pelos pedidos dos alunos de pós-graduação por uma formação, para que cuidássemos de seus e de suas docentes.

A imagem da casa e da chuva, com a varandinha meio aberta em que chove lateralmente para dentro, é especialmente fecunda para a discussão da permanência na USP, ou, ao menos, para o que diz Isabel a esse respeito. Por essa razão, é epígrafe dessa seção. Ao que parece, a USP “dá a varandinha” para absolutamente todas as parcelas de sua comunidade: alunos e funcionários, docentes e não docentes. Todos ali têm permanência que se sofre, e, em sofrimento, as outras parcelas da comunidade USP afetam-se mutuamente. O sofrimento dos docentes faz sofrerem os alunos, que fazem outros ainda sofrer. No que tange ao apertar dos parafusos, muitos parecem prestes a espanar.

## **6 DO RIO BRANCO CAUDALOSO DA PERMANÊNCIA: A TRAVESSIA TRADICIONAL**

A partir do exposto no capítulo imediatamente anterior, somado ao diário de Flor, é possível dizermos que há um modo tradicional de permanecer na USP. É um modo *travessia*: não se permanece da mesma maneira o tempo todo, nem no mesmo lugar, como as coordenadas da situação hermenêutica ajudaram a explicitar, especialmente nas conversas com o aluno e com as duas alunas de graduação.

A permanência é território que se atravessa: alunos atravessam de uma margem do rio à outra e, tal qual aquele que surge homem-rã na outra margem, enfrentam o rio branco transformador no meio. O rio branco é caudaloso, abundante, de correnteza forte, difícil de se sobreviver. Faz mesmo perder a referência até que se descubra o modo pertinente de movimento para nadar, boiar, para, ao fim, ter o corpo transformado, com pernas e membranas que ajudem a nadar mais rápido e melhor.

Para estudantes de baixa renda, a travessia é mais extensa. Se não é maior em extensão, tem, pelo menos, seu trajeto feito com sapatos impróprios para o caminho. Assim, para elas e eles, primeiro, a USP precisa se tornar possibilidade. O ensino superior público, para esse grupo, não é algo óbvio, e a opção por ele não tem somente relação com a boa qualidade do curso. Como evidenciado por Vargas (2008), os auxílios oferecidos pelas universidades públicas fazem diferença na formação e na possibilidade de permanência dos alunos pobres, tendo peso, também, na escolha por esta ou aquela universidade.

Alexandre e Isadora precisaram do testemunho e do incentivo de professores do cursinho pré-vestibular para entender que a USP seria possível. Isadora obteve incentivo também de sua irmã, que já estudava em outra universidade pública. Ela escolhe a USP, no entanto, por saber que, nela, havia o CRUSP e os demais auxílios, e isso faria com que seus pais não precisassem sustentá-la, pois não teriam condições de fazê-lo. Estrela, por sua vez, só teve a USP como possibilidade por ter conseguido uma bolsa integral num ótimo cursinho pré-vestibular paulistano. Lá pôde recuperar parte do conteúdo do Ensino Médio. Por mais que tenha estudado em uma boa escola pública, como ela mesma diz (Apêndice C), não poderia competir por uma vaga não fosse o cursinho.

Se estudar numa universidade pública não é regra para toda a população, o oposto acontece com o Ensino Médio: a maior parte dos estudantes de Ensino Médio no Brasil estão no ensino público. Somam cerca de 85% (IBGE, 2018). Por outro lado, conforme a *Síntese dos Indicadores Sociais* (IBGE, 2018), que utiliza dados entre 2012 e 2017, apenas 36% dos alunos oriundos de escolas públicas acessaram o ensino superior. Daqueles que provêm do ensino privado, 79,2% entraram em universidades. É um grande desafio para a parcela da população a

que Alexandre, Isadora e Estrela pertencem fazer da USP uma possibilidade. Esta universidade, na experiência, não é para todos, como uma universidade pública deveria: ela *pode ser*.

Nessa direção, a possibilidade de acessar essa universidade enquanto aluna ou aluno de baixa renda depende de uma combinação específica de fatores. Quase acaso: é por encontrar alguém no caminho que disse ser possível que, então, se materializa a possibilidade de tentar. É por esse alguém ter mencionado a existência dos auxílios — e pela universidade oferecê-los — que se faz possível pensar em permanecer.

Nesse cenário, para essa parcela do corpo discente, parte dos fatores que compõem a possível entrada na USP, ou a travessia como um todo, é o sacrifício desde o princípio. Isadora, por exemplo, se afasta dos colegas da escola ainda durante o Ensino Médio. Como dito anteriormente, precisou ficar “obcecada” com a USP para poder passar, pois precisava estudar muito. Alexandre, por sua vez, estudava em três turnos diferentes: Ensino Médio, técnico e cursinho pré-vestibular. O que, para a maior parte dos alunos da USP, é o curso natural das coisas. Já que os alunos de baixa renda somam menos de 40% do total do corpo discente (USP, 2016), para essa parcela, exige muito esforço e sacrifício para fazer da USP uma possibilidade possível.

Quando, finalmente, conseguem ter acesso à universidade, os desafios não cessam. Precisam lidar com a ausência de determinados repertórios, que constituem o que Isabel nomeia como parte da permanência simbólica, e com os olhares que localizam essa diferença. Estrela sofre para acompanhar os primeiros anos de graduação por causa do conteúdo do Ensino Médio, o qual não dominava como seus colegas de turma o faziam e como os professores exigiam. Sofre, também, com as interpelações desses colegas, que parecem não compreender como é possível que alguém diferente deles permaneça naquele curso de graduação tradicionalmente cursado por pessoas de determinado poder aquisitivo — por isso, ela corta braços e pernas. Isadora amarga seu emudecimento em sua faculdade e curso, assim como Estrela o faz por um período: não se sente segura para fazer perguntas em aula, nem para conversar com os colegas de turma. Amarga, além disso, o quartinho apertado e o beliche quebrado.

Alunos de baixa renda têm travessia mais acidentada, fruto da desigualdade. Porém, como disse Isabel em nossa conversa, “dar dinheiro” aos alunos pobres não resolve a questão. Complementarmente, podemos compreender que, se dar dinheiro não resolve, quem já o tem não tem garantia de permanência fácil. Tem, talvez, travessia menos difícil. O rio branco é o mesmo, as ferramentas para a travessia é que diferem.

Das dificuldades que são comuns a todo o corpo discente parecem fazer parte as exigências dos docentes e dos próprios cursos, a relação com outras alunas e alunos, assim como

com docentes. Na visita ao *campus* no interior, além do que é reforçado por Estrela em nossa conversa, fica evidente o que precisa ser realizado para ser considerada uma boa aluna ou um bom aluno. Deve-se assistir a todas as aulas, realizar iniciação científica, participar de atividades extracurriculares ou de coletivos da universidade, além de fazer algum estágio. É necessário participar também de eventos científicos, de festas e de confraternizações entre alunas e alunos. São muitas as tarefas para permanecer.

Devem lidar com as e os docentes que exigem trabalhos de encerramento de disciplina que se assemelham a trabalhos de conclusão de curso em grau de exigência e dificuldade. Precisam também realizar provas no escuro, como contam Estrela e suas colegas, quando falta luz e o professor decide, mesmo assim, prosseguir com a atividade.

Precisam tolerar, como explicitam as alunas e alunos de pós-graduação, os rompantes violentos das orientadoras e dos orientadores que gritam, xingam, se descontrolam. Devem suportar os olhares que violentamente desumanizam, que partem de olhos docentes e discentes, que fazem com que os estudantes sejam só número ao passar pela catraca. Suportam, ainda, os trotes, os apelidos preconceituosos, o ajoelhar-se no chão exigido pela colega ou pelo colega veterano.

## 6.1 VIOLÊNCIAS E PERMANÊNCIA OU UMA QUESTÃO DE ECONOMIA

Tal como feito com a transcrição das conversas, leio e releio tudo o que escrevi no movimento de vaivém que constitui a escrita desta tese. Percorro os parágrafos deste capítulo escritos até esse ponto e reparo nos verbos empregados até agora para descrever as ações dos alunos da USP: sofrer, sacrificar-se, tolerar, dever, precisar e suportar. Os verbos transparecem que há sempre um esforço sendo feito por parte dos estudantes para permanecer na universidade. Os objetos a que os verbos se referem, por sua vez, revelam que o esforço vai além da simples dedicação aos estudos: tolerar o olhar que localiza e desqualifica a diferença, suportar a cama beliche quebrada, a prova no escuro ou os rompantes das orientadoras e dos orientadores de pesquisa. O advérbio, algumas vezes utilizado, dá o tom do modo como se tolera e se suporta: violentamente. Até o momento, permanecer parece envolver um par: violência e sofrimento.

Ainda a partir do movimento de leitura e releitura, percebo que os episódios de violência se dividem em dois grandes grupos: violência infligida por outros e violência autoinfligida. Dos episódios de violência infligida por outros fazem parte aqueles em que participam docentes e alunos. Por vezes, são docentes que são violentos com alunas e alunos; outra vez, alunas e alunos se violentam entre si. Nos episódios de violência autoinfligida, por sua vez, alunas e

alunos são violentos consigo mesmos. Aqui falaremos dos dois tipos: primeiro, a violência dirigida aos outros; depois, a autoinfligida. Mas, antes, uma breve digressão para recuperar o sentido da palavra violência de suas origens. Interessa-nos, no momento, sua origem latina.

A palavra violência, *violentia* em latim, tem sua raiz latina no verbo *violare*, que quer dizer “tratar com violência, profanar, transgredir” (Núcleo de Estudos da Violência [NEV], 2013, p. 2). Relaciona-se com o termo *vis*, também do latim, que significa força, vigor, potência, emprego de força física em intensidade, qualidade, essência (NEV, 2013). Violência é, nesse sentido, o emprego da força ou do vigor para profanar, transgredir.

Quanto à violência que aparece na permanência estudantil na USP, não vemos, necessariamente, o emprego de força física para golpear alguém com as mãos, por exemplo. Vemo-la, porém, transbordar em ações que a têm como tonalidade. Da brincadeira no trote, de fazer a ou o colega recém-chegado ajoelhar-se no chão e ali permanecer até que seja autorizado a se levantar, fazem parte o riso e a piada. Há, no entanto, violência na ordem para o ato de ajoelhar-se; os joelhos, depois ardidados, são prova física da violência que se esconde colorindo as palavras.

Ainda, faz parte da ação daquele que ordena que o outro se ajoelhe o afeto da soberba e da superioridade. Integra essa atitude, também, a raiva: como narram as alunas do *campus* do interior (Apêndice E), segundo anistas aguardam com ansiedade a chegada dos novos alunos e alunas para “descontar” o que lhes foi feito quando estes eram recém-chegados.

A violência também aparece como cor nos ouvidos dos alunos e alunas de baixa renda que ouvem os questionamentos de colegas dotados de outro repertório. Aqueles com melhores equipamentos para a travessia expõem os pés descalços ou as sandálias gastas daquelas e daqueles que precisaram caminhar mais quando perguntam: “mas como é morar no alojamento?” — como se aquilo não pudesse ser casa. A violência reside no tom: Estrela se sente tão violentada, que passa a ocultar informações sobre si, passa a se esconder. Embora pares, porque compõem todos, alunos de baixa renda ou não, o corpo discente da USP, as relações que se dão entre eles não são horizontais; alguns têm aquele espaço como continuação natural de uma história. Os outros, por sua vez, ouvem até das paredes: tudo aqui me diz que não sou daqui.

Por outro lado, a violência parece sempre se relacionar com a verticalidade. Alguém que se sente superior rebaixa o outro que, por saber de sua diferença, ali posta como deficiência, se encolhe, se recolhe, corta partes, entristece-se e se envergonha. Alunas e alunos de pósgraduação também se violentam entre si quando não se preocupam nem em saber os nomes de seus colegas. O aluno de graduação que faz iniciação científica é o “IC”. Aquela que faz



mestrado vale menos que aquele que faz doutorado, que, por sua vez, vale menos que a aluna ou o aluno de pós-doc. Numa das conversas com o grupo de alunas e alunos de pós-graduação, uma estudante comenta das piadas que as e os colegas faziam devido a ela não saber converter medidas de um sistema para outro com a facilidade que os demais, já mais velhos, tinham. Mais uma vez, a diferença é localizada e rebaixada por aquela ou aquele hierarquicamente superior, desta vez sem o pano de fundo da desigualdade social presente nas narrativas do aluno e alunas de baixa renda.

Violência como rebaixamento tem nome específico. Chama-se *humilhação*. Conforme Gonçalves Filho (2007):

humilhação é palavra de raiz latina. Na língua dos antigos romanos, *humus* é nome para a terra. *Humiliatio* (humilhação) dividiu-se entre o suave sentido de abaixar ou trazer para perto da terra e aquele outro de abater ou rebaixar, fazer cair por terra, pôr abaixo. Este último sentido foi o que predominou: a humilhação como ataque... ação pela qual alguém põe um outro como inferior, abordando-o soberbamente. (pp. 187-188)

Traz-se para perto da terra aquele ou aquela que se manda ajoelhar-se, rebaixando-o. Rebaixados também são aquelas e aqueles quando têm sua diferença exposta e classificada como algo errado. É errado não ter o mesmo poder aquisitivo que os demais; é errado já não dominar algo com a mesma destreza que os outros. Nessa direção, humilhação, de acordo com Gonçalves Filho (2007), é sempre social, já que envolve mais de uma pessoa. Há sempre aquele que humilha e aquele que é humilhado:

Pois bem. Humilhação é humilhação social. Corresponde à experiência pela qual perdemos um traço ou sentimento dele. Um traço de humanidade tem sua experiência impedida. Um impedimento que não é natural ou acidental, mas aplicado ou sustentado por outros humanos. Ninguém haverá, impedido assim, que não viva este impedimento como diminuição ou como uma condição inferior. (Gonçalves Filho, 2007, p. 194)

A humilhação traz consequências para o humilhado. Conforme Gonçalves Filho (2007), este “perde um traço”. Estrela perde a espontaneidade, não mais age naturalmente em sala de aula. Isadora se encolhe e não conversa com seus colegas de faculdade. No instituto de biológicas, ninguém arrisca um “bom dia”. Perde-se um traço de humanidade, e a “formação humana”, pedida durante as conversas com a pós-graduação, passa a quase fazer sentido, não fosse a compreensão de que este, o modo humilhador/humilhado, também é modo de ser humano.

Também fazem perder traço de humanidade os docentes que gritam com seus orientandos e orientandas. Ou aqueles que fazem seus alunos e alunas pararem as apresentações no meio, dizendo que estão tão ruins e que não merecem ser continuadas. Ou, ainda, aquelas e aqueles que ameaçam seus orientandos e orientandas dizendo que, caso o trabalho não saia a contento, terão de devolver o valor total em dinheiro da bolsa de pesquisa. Desses episódios, brota a tristeza e o emudecimento. Brota o medo e a vergonha. A violência como *violentia*, enquanto tonalidade que brota da soberba e superioridade, provoca, no violentado, o medo, a tristeza e a vergonha. Faz-o desembocar na solidão e no emudecimento.

Por outro lado, é violência autoinfligida o sacrifício imposto a si mesma por Isadora, desde o Ensino Médio, para conseguir cursar Audiovisual na USP. É também suportar o quartinho apertado e a cama beliche quebrada. Ou a violência perto do Portão 3, no caso de Alexandre. Ou, também, cortar pernas e braços, como Estrela, metaforicamente, o fez. Prosseguir, mesmo humilhadas e humilhados, na pós-graduação também é violência autoinfligida. De violência e humilhação extrema, causando sofrimento insuportável, Marcos decide terminar com a própria vida. Suicida-se dentro do laboratório de pesquisa, ápice da violência autoinfligida, evidenciando de onde brota seu impedimento: é do ambiente onde docentes e colegas são violentos.

Humilhação leva ao exagero da humildade:

Humilhação, no sentido positivo, tem relação com humildade: modéstia, simplicidade reverência... “sagrado respeito [...], qualidade própria de quem não se eleva diante de seus pares e menos ainda diante de espíritos altíssimos”. Humilhação, então, vai indicar o ato de tornar-se ou manter-se humilde, em nível da terra [...]. (Gonçalves Filho, 2007, p. 188)

Humildes, próximos da terra, permanecem aqueles que são humilhados... Mas é só isso que há? Se só isso houvesse, por que permaneceriam os alunos?

Percorrendo, uma vez mais, as conversas e todo o texto, compreendo que a violência faz sofrer. Como já dito, parafraseando Martinez Araujo (2012), a USP é algo que *se* sofre. Por sua vez, sofrer, conforme origem da palavra, significa suportar a dor em movimento; sustentar o peso de algo, de um afeto, enquanto se prossegue numa caminhada (Andrade & Morato, 2004). A travessia, que é a permanência, é sofrida, plena de sofrimento. Pelo que também indicam as conversas, esse sofrimento, muitas vezes, é válido.

A docente do *campus* do interior se perguntava a respeito do apertar ou afrouxar o parafuso. Isabel, por seu turno, diz que a USP não deveria ser tão paternalista muitas vezes: deveria oferecer dificuldade. Sofrer, então, em algumas circunstâncias, pode ser benéfico?

Alexandre se sente vitorioso conquistando São Paulo como sua própria cidade. Ao fim da graduação, se considera paulistano. Estrela aprecia, já em seus últimos meses de graduação, seu percurso e todos os sacrifícios feitos ao longo do caminho: lidar com sua turma de graduação, com todas as tarefas para ser uma boa aluna e com a exigência dos e das docentes. Pergunta-se, inclusive, se, fosse o caminho mais tranquilo, teria dificuldade no mundo lá fora, quando da força de trabalho. Alunas e alunos de pós-graduação, formados na USP desde a graduação, prosseguem estudando na casa: da graduação para o mestrado, doutorado e pós-doc.

Ao que parece, as mesmas conversas, percorridas ainda outra vez, indicam que o sofrimento, enquanto parte da permanência estudantil, é importante. Perguntar-se sobre o quanto de aperto ou afrouxo deve haver, é pensar que há já um apertar. Apertar é violência e faz sofrer. A questão é a medida: quanto? E também a forma: como?

A raiz grega da palavra violência pode nos ajudar ao lançar luz sobre isso. No grego, violência, em sua origem, significava “desviar, por uso da força externa, o curso natural das coisas” (NEV, 2013, p. 2). Violência em grego se escreve *βία*. Em sua origem, antes de significar violência, *βία* significava força (Dictionary of Greek and Roman Biography and Mythology<sup>30</sup>, 2017). É o nome da titânide que era considerada a personificação da força e do poder — parece ter mais relação com fazer-se justiça do que, necessariamente, com violentar sem razão.

Noutras palavras, *βία* parece ter acumulado o sentido de transgredir o equilíbrio em que as coisas pareciam estar sustentadas em função da construção de um equilíbrio mais justo ou adequado, mediante a superação dos obstáculos. Soa mais suave e justa a violência no grego. Faz lembrar a poda das árvores e das plantas em geral: arranca-se galhos, folhas envelhecidas, fungos e parasitas, a fim de que a planta cresça saudável. Violenta-se a planta, com cuidado e carinho, para que ela seja saudável, fazendo justiça a seu crescimento saudável. Violência, então, não é sempre *violentia*: pode ser *βία*.

Retornando à realidade universitária, não é *violentia* quando, compreendendo a dificuldade dos alunos e alunas, Isabel se propõe a intermediar a relação com docentes. Também não o é quando a docente do *campus* do interior pensa no melhor modo de lecionar para não afetar negativamente a saúde mental de seus alunos e alunas. Deixa de ser *violentia*

---

quando Estrela encontra seus iguais em seu *campus* e recupera pés e braços, quando Isadora se redescobre falante e quando os alunos e alunas da pós se reconhecem semelhantes. É *βία*: dela

---

<sup>30</sup> Recuperado em 16 de fevereiro de 2021, de: <https://www.theoi.com/>.

faz parte a dificuldade e o sofrimento, mas estes aparecem matizados em outros afetos, conduzindo à superação da dureza do caminho.

Como expressa o título desse capítulo, trata-se de uma questão de economia: economia de afetos. A permanência é sempre violência e violenta; a violência se mostra, na permanência estudantil na USP, enquanto estrutural. Será *violentia* se só houver raiva, ódio, superioridade, soberba, que geram, por sua vez, tristeza, raiva, vergonha e solidão — talvez até a morte.

Havendo cuidado, compaixão, companheirismo e amor, a violência ganha traços de poda para melhor crescer. É o que nos contam as mesmas conversas em seus muitos pontos de virada: vencendo os desafios, as alunas e os alunos crescem. Alexandre é dono da cidade. Isadora agora pode se sentir segura e falar. Estrela está pronta para partir. Os alunos e as alunas da pós têm nomes. Como afirma Ricoeur (2019), em *O Sofrimento não é dor*, epígrafe desta tese, “o sofrimento ensina” (p. 102).

## 6.2 ARREMATANDO... E ENCERRANDO A TRAVESSIA

Rio caudaloso atravessado, encontro-me aqui, à beira da outra margem da tese e de minha própria permanência. Prestes a aposentar canoa, remos e sapatos, retomo-os, pela última vez, arrematando a discussão feita até o capítulo anterior.

A partir da questão-bússola “como compreender permanência estudantil?”, tendo como referenciais metodológicos os escritos de Heidegger (1993, 2014) e de Gadamer (1999, 2002), busquei apresentar a situação hermenêutica do corpo discente da USP, assim como evidenciar preconceitos que permeiam a compreensão tradicional de permanência estudantil. Aqui, como amarração, recupero os pontos que a mim aparecem como principais deste trabalho de investigação para encaminhar discussões futuras.

Tradicionalmente, conforme tudo o que foi até aqui discutido, permanência estudantil parece ser compreendida como programa de auxílios fornecidos a alunos de baixa renda. É o dinheiro oferecido pelas universidades públicas aos alunos mais pobres, com o objetivo de que tenham alguma hipótese de iniciar e finalizar o ensino superior. Essa compreensão, a partir do material construído durante as conversas e das conversas com as conversas, se revela restrita e rasa. Permanência estudantil é, na verdade, mais do que qualquer programa ou política. É *experiência*: movimento do aluno em sua jornada desde o momento em que decide prestar determinado vestibular e começa a se preparar para isso. Desta, auxílios podem fazer parte.

A aluna ou o aluno que permanece, contudo, não é só aquela ou aquele de baixa renda:

a experiência de permanecer é compartilhada pelas diferentes classes sociais que compõem a USP. Por outro lado, isso não quer dizer que os e as estudantes mais pobres não necessitem de um olhar específico para suas necessidades ou questões. Quer dizer que o olhar para eles *não pode* ser somente financeiro, evidenciando, também, que os demais estudantes, pobres ou não, também permanecem e, nesse sentido, *também necessitam de cuidado*. Uma política de permanência estudantil pertinente precisa ter isso em consideração.

A permanência estudantil ou, ainda, a experiência de permanecer enquanto estudante na USP se relaciona, em muitos aspectos, com a violência, que é *estrutural* no modo de funcionar da universidade e é componente do par ensinar e aprender. Essa violência se divide, conforme já apresentado, em dois grupos: violência infligida por outros e violência infligida por si mesmo. Além disso, apresenta-se de dois modos: como *violentia*, do latim, e como *βία*, do grego. *Violentia* castiga e embota. Pode produzir crescimento e conhecimento, mas, ao que parece, pelas conversas, tem um custo muito alto para a saúde de quem dela participa.

*βία*, por sua vez, é cuidado enquanto manifestação ôntica: é lançar determinados desafios, isto é, deixar as alunas e alunos em determinados desconfortos que gerem construção de repertório e que sejam potentes enquanto aprendizagem significativa (Morato, 2009). É ser cuidadosa, amorosa, carinhosamente violenta ou violento. No lugar dos docentes e administradores, é valer-se de sua posição distinta na hierarquia para facilitar a aprendizagem e o crescimento dos alunos. Pensar permanência estudantil é, nesse sentido, levar em consideração o posicionamento de todos aqueles que compõem a instituição e como este afeta a experiência de ser estudante universitário. Mas... sabemos como se posiciona a USP?

Se, nesta investigação, a partir do campo construído, esta universidade pode parecer estéril e, muitas vezes, “vilã que não abraça”, não foi dessa forma que ela foi concebida. A USP nasceu em 1934 como um projeto de educadores que viam na ciência a possibilidade máxima de crescimento. Diz o brasão da USP: *Scientia vinces!* (Pela ciência, vencerás!). É da USP a primeira experiência brasileira de bolsa de estudos que, à época de sua primeira turma, se chamava “comissionamento” (Tassara, 1986; TV Cultura, 2011).

Havia interesse, desde a sua fundação, que a USP formasse uma elite intelectual, não importando classe social de origem. Oferece-se a bolsa para que a ou o estudante que cursou o magistério não vá para o interior fundar a escola em determinada fazenda, e fique na USP para estudar. A bolsa ou comissionamento era, nessa época, o valor total do salário que a pessoa receberia (Tassara, 1986; TV Cultura, 2011), não um auxílio para que ela seguisse “batalhando”, como Isabel conta ser hoje em dia.

Embora tenha sido concebida com o intuito de construir uma elite intelectual de origem múltipla, vemos que não é dessa forma que tudo se estabeleceu e se estabilizou na USP, dada a porcentagem de alunos provenientes do ensino privado em comparação aos que advêm do ensino público. Também não se vê, nos documentos oficiais da mesma universidade<sup>31</sup>, aqueles que se dedicam a descrever o cuidado que se tem ou se deveria ter para com seu corpo discente ou que tratem da permanência estudantil. Procurando no banco de dados no qual se encontram todos os decretos oficiais, não pude encontrar a política de permanência da universidade. Não há uma política: há somente um programa, o PAPFE, já exaustivamente aqui apresentado e discutido.

Desde sua origem, a preocupação da USP é com a produção científica. No entanto, parece se esquecer que a produção é feita por pessoas. Vence-se pela ciência, mas o sujeito não é indeterminado ou inexistente. São docentes, alunas e alunos, os sujeitos que produzem ciência, com o auxílio dos demais funcionários e funcionárias. No decreto de fundação da USP, há somente um artigo, dentre os 54 que tratam dos pormenores do funcionamento da Universidade, que discorre especificamente sobre os alunos. É o artigo que descreve as ações para promover o que eles chamam de “espírito universitário”:

Art. 47 – Para a criação de um ambiente e uma tradição de espírito universitário, serão adotados meios de desenvolver o espírito de iniciativa, de trabalho e de pesquisa, a união e solidariedade de professores, auxiliares de ensino, e dos antigos e atuais alunos das diversas Faculdades, Escolas ou Institutos, na defesa da eficiência e do prestígio das instituições universitárias. Parágrafo único – A aproximação e o convívio dos professores e alunos das diversas Faculdades, Escolas ou Institutos, serão promovidos especialmente: a) pela proximidade dos edifícios e construção de vilas universitárias; b) pela centralização administrativa da Universidade, em tudo quanto respeite ao interesse comum; c) pela criação de cursos comuns, que atendam as necessidades de alunos de diferentes Faculdades, Escolas ou institutos; d) pelo regime de seminários, centros de debates e trabalho em cooperação; e) pela prática de atividades sociais em comum, pelos alunos das diferentes Faculdades, Escolas ou Institutos; f) pela organização de sociedades e clubes universitários, de estudos, de jogos e de recreação; g) pela prática habitual de esportes, jogos atléticos e com petições de que participem universitários das diferentes Faculdades, Escolas ou Institutos. (São Paulo, 1972)

Segundo o artigo acima, algumas medidas seriam adotadas visando a garantir à USP eficiência e prestígio. Em outras palavras, a promoção de união e solidariedade entre docentes, funcionários e alunos estaria a serviço da manutenção da USP como um local onde há espírito de iniciativa, de trabalho e de pesquisa. O cuidado e a atenção com as pessoas que fazem parte

---

<sup>31</sup> Recuperado em dezembro de 2019, de <http://www.leginf.usp.br>.

da USP e que a fazem funcionar parece ser utilitarista, meios para um fim. Desde a origem, já eram máquinas que não precisariam dizer “bom dia”. O cuidado com a permanência é falho,

---

esburacado. Cuidar da permanência estudantil seria ultrapassar o cuidado utilitário quando havia necessidade da construção de uma política.

Como dito anteriormente, permanecer tem relação com o sofrimento. O sofrimento insuportável leva ao adoecimento. Pode levar à morte. Já aquele que se pode suportar, que deriva da violência matizada em outros afetos como carinho, amor, companheirismo, faz com que se descubra a força que se tem para suportar aquilo que (nos) pesa sobre. Talvez nem só uma política precise ser construída. Talvez seja mesmo necessária uma “formação humana” ou a construção de espaço e tempo para que ninguém se esqueça que a USP não são prédios em seus *campi*: são as pessoas que dela fazem parte.

O sofrimento matizado em outros afetos, que não se faz insuportável, como pontua Ricoeur (2019), ensina. Conforme o autor, complementando a definição de sofrimento apresentada anteriormente (Andrade e Morato, 2004), “o sentido primeiro do sofrer é, a saber, aguentar, quer dizer, perseverar no desejo de ser e esforçar-se por existir apesar de” (Ricoeur, 2019, p. 102). Segundo os dicionários Michaelis e Merriam-Webster<sup>32</sup>, “permanecer” quer dizer durar, prosseguir existindo, conservar-se, ficar. Quer também dizer persistir, insistir com pertinácia. Do latim, *permanesco*, de *per* (entre, através) e *maneo* (“eu fico”): através, eu fico. Permanecer e sofrer, ao que parece, têm sentidos semelhantes ou complementares: o tempo da permanência, da jornada em que se permanece, é o tempo do sofrimento. Com o sofrimento, se aprende muito mais do que com o conteúdo programático: Alexandre aprendeu a ter uma cidade inteira como território. Isadora aprendeu que a desigualdade havia feito sua experiência na universidade mais complexa e difícil. Estrela aprendeu a refletir, a se posicionar. Os alunos de pós-graduação aprenderam que é importante continuar a ser humano para dentro dos muros da universidade e que também são responsáveis por *violentia*.

Travessia sem adjetivo ou conotação: permanecer nem é necessariamente bom, nem necessariamente ruim. É desafiador, exigente, demanda persistência e pertinácia. Cabe à universidade e aos que estão mais acima da pirâmide hierárquica decidir que papel entendem ter na predicação da permanência de seu corpo discente, entendendo que o posicionamento atual tem levado ao adoecimento.

Afinal: como apertarão os parafusos?

---

<sup>32</sup> Consultados online.

---

## REFERÊNCIAS<sup>33</sup>

### Primárias

Borges-Duarte, I. (1999). Anúncio da situação hermenêutica. *Philosophica*, 13, 151-167.

Escudero, J. A. (2014a). Prólogo. In M. Heidegger. *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles: indicación de la situación hermenêutica* (J. A. Escudero, trad., pp. 9-23 ). Madrid: Editorial Trotta.

Escudero, J. A. (2014b). Notas de tradução. In M. Heidegger, *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenêutica* (J. A. Escudero, trad., pp. 86-103). Madrid: Editorial Trotta.

Gadamer, H. G. (1999). *Verdade e Método* (F. P. Meurer, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Gradamer, H. G. (2002). *Verdade e Método II* (E. P. Bianchini, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Gradamer, H. G. (2003). *Los caminos de Heidegger* (A. A. Pilári, trad.). Barcelona: Herder.

Heidegger, M. (1993). *El ser y el tiempo* (6ª ed., J. Gaos, trad.). México: Fondo de Cultura Económica.

Heidegger, M. (2014). *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles: indicación de la situación hermenêutica*. (J. A. Escudero, trad.). Madrid: Editorial Trotta.

### Secundárias

Borges-Duarte, I. (2012). A afetividade no caminho fenomenológico heideggeriano. *Phainomenom*, 24, 43-62.

Cabral, B. E. B., & Morato, H. T. P. (2019). Redimensionando o valor da questão-bússola no horizonte da produção de conhecimento: para onde uma pesquisa pode apontar? In B. E. B.

---

<sup>33</sup> De acordo com o estilo APA – American Psychological Association.



Cabral, L. Szymanski, M. I. B. Moreira, & M. L. S. Schmidt (Orgs.), *Práticas em pesquisa e pesquisa como prática: Experimentações em Psicologia* (vol. 1, pp. 85-104), Curitiba: CRV, 2019.

Chohfi, L. M. S. (2013). *Por entre fios e buracos: uma experiência para construção de uma rede de atenção a saúde no IPUSP*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

---

Flickinger, H. G. (2014). *Gadamer & a educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.

Inwood, M. (1999). *A Heidegger Dictionary*. Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.

Kahlmeyer-Mertens, R. S. (2008). *Heidegger & a educação* (Pensadores & Educação). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Morato, H. T. P. (2009). Atenção psicológica e aprendizagem significativa. In H. T. P. Morato, C. L. T. B. Barreto, & A. P. Nunes (Orgs.), *Aconselhamento Psicológico numa perspectiva fenomenológica existencial: uma introdução* (pp. 42-55), Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan.

Morato, H. T. P. (2006). Pedido, queixa e demanda no Plantão Psicológico: querer poder ou precisar? In *Anais do VI Simpósio de Práticas Psicológicas em Instituição – Psicologia e Políticas Públicas*. Vitória, ES: UFES.

Morato, H. T. P. (2007). Pesquisa interventiva e cartografia na prática psicológica em instituições. In *Resumos do VII Simpósio Nacional de Práticas Psicológicas em Instituições*. São Paulo: PUC.

Sèrres, M. (1993). *Filosofia Mestiça*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira.

### **Complementares**

Andrade, A. N. de, & Morato, H. T. P. (2004). Para uma dimensão ética da prática psicológica em instituições. *Estudos de Psicologia*, 9(2), 345-353.

- Benjamin, W. (1985). O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (pp. 197-221), São Paulo: Brasiliense.
- Bertotti, M. (2013). Inclusão Social na USP: mérito e diversidade. *Química Nova*, 36(2), 205.
- Blumenberg, H. (2008). *La legitimación de la Edad Moderna*. Valencia: Pre-Textos.
- Chowdhury, N., Yasmin, H., Nain, J., & Hossain, F. (2011). An Assessment of the Health Behaviors of Dorm Students in Bangladesh. *Home Health Care Management & Practice*, 23(2), 82-92.
- Critelli, D. M. (2002). Martin Heidegger e a essência da técnica. *Revista Margem*, 16, 83-97.
- Dutra, E. (2011). Pensando o suicídio sob a ótica fenomenológica hermenêutica: algumas considerações. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 17(2), 152-157.
- Feijoo, A. M. L. C., & Dhein, C. F. (2014). Uma compreensão Fenomenológico-Hermenêutica das compulsões na atualidade. *Fractal: Revista de Psicologia*, 26(1), 165-178.
- Felippe, J. M. S. (2015). Assistência estudantil no Instituto Federal Fluminense: possibilidades e limites para a permanência escolar e conclusão de curso. *Textos e Contextos*, 14(1), 145-155.
- Fernandes, N. G. de O. (2012). *A política de assistência estudantil e o Programa Nacional de Assistência Estudantil: o caso da Universidade Federal de Itajubá*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Ferrari, F. D. de O. (2010). *Começando pelo jogo: compreensão e linguagem em Gadamer*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Fonseca, D. J. (2009). A tripla perspectiva: a vinda, a permanência e a volta de estudantes angolanos no Brasil. *Pro-Posições*, 20(1), 23-44.
- Frota, A. M. M. C. (2018). Infância, filosofia da educação e fenomenologia: aproximações necessárias. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 24(1), 84-90.

- Gonçalves Filho, J. M. (2015). Humilhação social: humilhação política. In B. de P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp.187-221), São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Guimarães Rosa, J. (1994). *Tutaméia: terceiras histórias*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar.
- Henriques, F. (2005). *Filosofia e Literatura: um percurso hermenêutico com Paul Ricoeur*. Porto: Edições Afrontamento.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018). *Síntese dos Indicadores Sociais de 2018*. Recuperado em 31 de janeiro de 2021, de [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/ce915924b20133cf3f9ec2d45c2542b0.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/ce915924b20133cf3f9ec2d45c2542b0.pdf).
- Laranjo, T. H. M., & Soares, C. B. (2006). Moradia universitária: processos de socialização e consumo de drogas. *Saúde Pública*, 40(6), 1027-1034.
- Martínez Araujo, Z. (2011). Consideraciones teóricas para la comprensión del sentido de lo político en la vida cotidiana. *Argos*, 28(54), 217-243.
- Martínez Araujo, Z. (2012). Formas y sentidos de Caracas desde relatos cotidianos. *Psicología desde el Caribe*, 29(1), 153-175.
- Mattar, C. M., Feijoo, A. M. L. C. de, Aleixo, A. L. das C., Gomes, C. L. M., Aizman, N. C., Maués, P. Z. et al. (2016). Da tradição em Psicossomática às Considerações da Daseinsanálise. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(2), 317-328.
- Núcleo de Estudos da Violência. (2014). O conceito de violência e suas implicações. Recuperado em 31 de janeiro de 2021, de <https://nev.prp.usp.br/wpcontent/uploads/2014/08/down021.pdf>.
- Ortega y Gasset, J. (1999). *O que é Filosofia?* (2ª ed., J. Bento, trad.). Lisboa: Cotovia.
- Osse, C. M. C. (2008). *Pródromos e qualidade de vida de jovens na moradia estudantil da Universidade de Brasília*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Osse, C. M. C., & Costa, I. I. da. (2011). Saúde mental e qualidade de vida na moradia estudantil da Universidade de Brasília. *Estudos de Psicologia*, 28(1), 115-122.

Pessanha, J. (2015). *Testemunho Transiente*. São Paulo, SP: Cosac Naify.

Portocarrero, M. L. (2018). *Rituais Hermenêuticos da convivência: a atualidade de H.G. Gadamer*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Reis, I. de M. (2015). *Inclusão social no meio universitário: o discurso e a vivência cotidiana do estudante na EACH-USP*. Dissertação de Mestrado em Ciências, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Ricoeur, P. (2019). El sufrimiento no es el dolor. *Isegoría*, 60, 93-102.

Silveira, M. M. da. (2012). *A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, Brasil, 137f.

Szymanski, L., Szymanski, H., & Fachim, F. L. (2019). Interpretação como des-ocultamento: contribuições do pensamento hermenêutico e fenomenológico-existencial para análise de dados em pesquisa qualitativa. *Pro-Posições*, 30, 1-25.

Vargas, M. L. F. (2008). Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

### **Documentos oficiais**

Brasil. (2010). *Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)*. Brasília: MEC. Recuperado em 18 de fevereiro de 2018, de [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=607&id=12302&option=com\\_content](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=607&id=12302&option=com_content).

Leiden University. (2019). *CWTS Leiden Ranking*. Recuperado em 31 de janeiro de 2021, de <https://www.leidenranking.com/ranking/2019/list>.

Universidade de São Paulo. (2018). *Escritório de saúde mental*. Recuperado em 31 de janeiro de 2021, de <https://jornal.usp.br/atualidades/escritorio-de-saude-mental-da-usp-atendealunos-em-sofrimento/>.

Universidade de São Paulo. (2016). *Jornal da USP Especial. Inclusão Social na USP*. Recuperado em 13 de novembro de 2020, de <https://jornal.usp.br/especial/inclusao/>.

Universidade de São Paulo. (2017a). *Superintendência de Assistência Social: Serviço Social*. Recuperado em 13 de novembro de 2020, de <http://sites.usp.br/sas/servico-social-2/>.

Universidade de São Paulo. (2017b). *Superintendência de Assistência Social. Edital Programa de Apoio à Permanência e Formação Estudantil (PAPFE)*. Recuperado em 18 de fevereiro de 2018, de <http://www.usp.br/coseas/COSEASHP/dps/PAPFE/EditalPAPFE.pdf>.

### **Audiovisual**

Tassara, M. G. (dir), Universidade de São Paulo (prod.), Anexo Comunicações (prod.), & Fundação do Cinema Brasileiro (prod.). (1986). *O Brasil, os índios e, finalmente, a USP* [documentário]. São Paulo: USP.

TV Cultura (prod.). (2011). *A história da USP* [documentário]. São Paulo: TV Cultura.

### **Dicionários**

Merriam-webster online dictionary. *Permanecer*. Recuperado em 18 de fevereiro de 2018, de <http://unabridged.merriam-webster.com>.

Michaelis Dicionário Online. *Permanecer*. Recuperado em 18 de fevereiro de 2018, em <http://www.michaelis.uol.com.br>.

### **Documentos Jurídicos (ou Legislação)**

Brasil. *Lei n. 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. Recuperado em 18 de fevereiro de 2018, de [http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei\\_12711\\_29\\_08\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_29_08_2012.pdf).

São Paulo. *Decreto n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934*. Ementa cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Recuperado em 18 de fevereiro de 2018, de <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=130436>.

São Paulo. *Decreto n. 52.906, de 27 de março de 1972*. Aprova o regimento geral da Universidade de São Paulo. Recuperado em 18 de fevereiro de 2018, de <http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-no-52-906-de-27-de-marco-de-1972>.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – CONVERSA COM ALEXANDRE

**Laiz:** Bom, estamos gravando (risos).

**Alexandre:** Ah, vergonha (ri).

**Laiz:** Então, bom, já te expliquei um pouco sobre como é que funciona, né, a minha pesquisa, o que que eu tô querendo saber e tal. A pergunta que eu tenho pra te fazer é, assim, é bem geral e é pra você contar do que você quiser contar, pra gente conversar mesmo... É... Como que você que é pra você, assim, permanecer aqui, aqui na USP?

**Alexandre:** Tá... Tá... Conforme você foi contando da tua pesquisa, eu fui lembrando de lá atrás quando eu ainda não tinha passado aqui, que, pra passar, eu fiz um cursinho popular de bairro que muitos dos professores lá eram alunos aqui da USP.

**Laiz:** Ah, é?

**Alexandre:** Que eram de Atibaia e passaram aqui.

**Laiz:** Sei.

**Alexandre:** A maioria deles morava no CRUSP, foram professores a maioria, acho que todos de humanas.

**Laiz:** Hum.

**Alexandre:** E foi meio que graças a eles que foi me mobilizando, meio que dizendo que tinha permanência de dizer como era morar em São Paulo. Viabilizar esse negócio que era meio distante assim, tipo passar na USP, sabe, que, sei lá, todo mundo fala nisso. Mas nas escolas que eu passei, não era muito uma realidade **Laiz:** Sei. Onde você estudou, Alexandre?

**Alexandre:** Eu fiz a vida toda escola pública...

**Laiz:** Tá.

**Alexandre:** E até o oitavo ano, foi numa escola, José Alpin, que era uma escola boa, mas pública de Atibaia.

**Laiz:** Já ouvi falar.

**Alexandre:** Conhece?

**Laiz:** Já ouvi falar.

**Alexandre:** Você já ouviu falar? E depois eu fui pra ETEC. Eu fiz vestibulinho, passei na ETEC e fiz os três anos lá. Aí, em paralelo com o último ano, eu fiz esse cursinho, popular, e foi isso assim, eu estudava de domingo a domingo.

**Laiz:** Você fez o que na ETEC?

**Alexandre:** Eu fiz só o ensino médio, e daí eles tinham um programa de bolsas lá, pra intercâmbio, e eu fiz administração só por causa do intercâmbio.

**Laiz:** Entendi.

**Alexandre:** E daí eu consegui, enfim, foi legal.

**Laiz:** Você foi pra onde?

**Alexandre:** Fui pra Chicago!

**Laiz:** Aaaaah.

**Alexandre:** Fiquei um mês lá, nunca usei meu diploma de administração pra nada, que, logo em seguida, eu passei aqui, né.

**Laiz:** Uhum.

**Alexandre:** Mas foi, foi bem legal.

**Laiz:** E aí você estudava de domingo a domingo.

**Alexandre:** Eu fazia o técnico à noite, de manhã escola e, de fim de semana, o cursinho.

**Laiz:** Nooossa!

**Alexandre:** Pois é (risos). E era isso, daí eu fui um pouco nessa loucura e tal, aí eu fiz essa viagem desse intercâmbio um mês antes da Fuves. Daí eu até achei que eu não ia passar porque eu deixei de estudar o último mês e não sei o quê. E daí que eu passei tanto, que tava valendo o Pasusp na época que eu fiz, que era aquele negócio de bonificação proporcional à sua nota.

**Laiz:** Ah... Ah, tá.

**Alexandre:** Se você tirava, sei lá, até quarenta pontos, então era tantos por cento a mais, então isso super me ajudou a passar também.

**Laiz:** Uhum.

**Alexandre:** Tipo, conseguir uma colocação boa aqui na psico e acho que foi por causa do Pasusp.

**Laiz:** Sei ...

**Alexandre:** E...

**Laiz:** Então, quando você fez a sua inscrição lá, você colocou que você era de escola pública, essas...

**Alexandre:** Siiiiiiiiimm, eu coloquei, eu pedi isenção da taxa da Fuvest e tudo mais.

**Laiz:** Ah, tá.

**Alexandre:** Isso foi bem importante também.

**Laiz:** Tá.

**Alexandre:** E isso foi muito estimulado por esses professores que era alunos daqui, que já moravam no CRUSP, e que eles tinham muito essa garra de levar isso pra gente lá.

**Laiz:** Aham.

**Alexandre:** Tanto que o meu primeiro dia de aula, que foi a festa da matrícula, eu dormi no CRUSP, porque eu já tinha...

**Laiz:** Ahhhhh.

**Alexandre:** Já conhecia a galera e tal.

**Laiz:** Mas muito, então, facilitado pelos alunos assim.

**Alexandre:** Pelos alunos, é.

**Laiz:** Você não tinha como ter informação dessas coisas assim, da permanência, da...

**Alexandre:** Ah, eu até procurava, eu sabia do Pasusp e tal, mas, assim, ter uma noção do que era passar e tipo “ah, passei! E agora?”. E tem a moradia, “que que eu faço pra chegar até a moradia?”, foi isso, é...

**Laiz:** Aham.

**Alexandre:** Tipo, foi bem importante assim... E daí, foi um pouco isso, assim, pra entrar aqui, aí depois que eu entrei, eu tentei, eu fiz a inscrição da SAS que era COSEAS, tava na...

**Laiz:** Tava na transição.

**Alexandre:** E aí eu consegui o auxílio moradia, eu não consegui vaga no CRUSP.

**Laiz:** Uhum.

**Alexandre:** E daí tudo bem, eu mudei aqui pra região, tentei um quartinho compartilhado lá no P3, que foi, tipo, foi bem ruim.

**Laiz:** É?

**Alexandre:** Que o P3, por causa de assalto, assim, então eu passei um ano lá e, ao fim do ano, eu já tava neurótico assim de tipo “não posso sair de casa” ou “antes de dar seis horas, tenho que tá em casa porque eu não quero chegar à noite”. Não sei o que, era meio ruim, aí eu passei pra uma república no P1, aí do P1 eu consegui ir pra Pinheiros, Pinheiros pra Vila Mariana; tô na Vila Mariana agora.

**Laiz:** Ah, é?

**Alexandre:** Fui cada vez me afastando mais e daqui do entorno da bolha USP, assim.

**Laiz:** Uhum.

**Alexandre:** Sei lá, eu pego muito trânsito pra vir, tipo dois metrô e um ônibus, mas acho que eu prefiro morar longe da...

**Laiz:** É?

**Alexandre:** Da faculdade. Por qualidade de vida, assim, tipo, pensando que uma coisa boa aqui é muito difícil, porque a competição no entorno por, sei lá, especulação imobiliária é muito alta, aí o que se tem é meio ruim.



**Laiz:** Hã...

**Alexandre:** E caros, né, e daí, enfim, prefiro ir pra mais longe.

**Laiz:** Sei.

**Alexandre:** E daí eu meio que sobrevivo com auxílio moradia, as bolsas que eu faço por aqui pelo Psicodiagnóstico agora sai lá do DJ, e, enfim, meus pais também me ajudam a... Menos do que, enfim, eu recebo com as bolsas... E... É meio que isso.

**Laiz:** Uhum. Então, assim, o que você tem de auxílio aqui na universidade são só coisas financeiras assim.

**Alexandre:** É...

**Laiz:** É desse jeito que a USP te apoia pra você permanecer?

**Alexandre:** É, eu recebo a da alimentação também, né?!

**Laiz:** Ah, é, você tem os dois auxílios, então, alimentação e moradia.

**Alexandre:** Alimentação e moradia.

**Laiz:** E você consegue pensar em alguma outra coisa que existe aqui que te ajuda a permanecer?

Na universidade, pra além das coisas financeiras?

**Alexandre:** Nossa, não vem nada na minha cabeça.

**Laiz:** É?

**Alexandre:** Tipo, eu não sei, eu sempre quis muito essa coisa da vida universitária, tipo, sair de Atibaia sempre foi um, meio que um imaginário muito legal de vir morar na cidade grande.

**Laiz:** Sei.

**Alexandre:** E acho que, sei lá, isso me mobiliza até aqui e tudo o mais.

**Laiz:** Uhum.

**Alexandre:** Mas, sei lá, pensando na universidade... Aaah, outras coisas, por exemplo, tipo, num sei, pra mim, fazer análise foi muito importante, era algo que eu queria muito e não sei o que eu consegui por aqui, a assistente social aqui, a Selene...

**Laiz:** Sei.

**Alexandre:** Rolou de ela ter uma listinha, que eu não sei se essa lista tá viável agora ou não.

**Laiz:** Não tá (risos).

**Alexandre:** E consegui minha psicóloga por lá, ela atende por um preço simbólico. Tipo, isso foi um fator super importante também, sei lá, minha renda basicamente de aluguel e mercado, tipo um bloco, Psicologia, minha análise, e daí o que sobra é, tipo, xerox, o cafezinho, num sei o quê. **Laiz:** Sei.

**Alexandre:** Então, sei lá, eu faço questão de fazer isso, e foi por aqui, então acho que esse é o crédito.

**Laiz:** Sei. Consegue pensar em mais alguma coisa? Daqui ou, sei lá, que tenha partido daqui mesmo, né, bem isso da Selene, né, que você conseguiu o atendimento psicológico por um preço simbólico e etc., não faz parte do que é a permanência estudantil.

**Alexandre:** Sim.

**Laiz:** Isso não é a universidade que te concede diretamente, isso é você “caçando”.

**Alexandre:** Sim!

**Laiz:** Aqui (risos), né?! E tem mais alguma coisa que você acha que você caçou aqui?

**Alexandre:** Que eu cacei aqui, não... Sei lá, eu acho que as oportunidades de estágio aqui, né, tipo a bolsa pub, esse tipo de coisa... Mas pra além do auxílio financeiro...

**Laiz:** E... E... O que você acha de aqui só ter auxílio financeiro? Eu quero saber sua opinião.

**Alexandre:** É, não, é um pouco assim x, né? Porque eu fiquei pensando, quando você tava contando sua experiência no CRUSP e tudo o mais, eu lembrei da Isa, que ela é minha melhor amiga. **Laiz:** Ah, sim.

**Alexandre:** A gente passou juntos e de um outro cara que eu conheci também no CRUSP, que os dois têm um quarto lá e a reclamação um pouco dele é um pouco a mesma, de o quando você sabe que lá é provisório, tipo, você leva suas coisas, mas você sabe que não é sua casa. Tipo, daqui a pouco, eu vou ter que, tipo, tirar minhas coisinhas e procurar um lugar que seja meu. E isso meio que é assim, você não enraíza aqui em São Paulo, e, não sei, eu converso muito com a Isa, e ela fala muito da vontade que ela tem de, tipo, conseguir uma, sei lá, um apezinho, alguma coisa tipo como eu faço, de aluguel, que ela tem muita vontade disso. Eu converso e eu falo: é, tipo, no primeiro ano, eu fiquei meio triste de eu não ter conseguido o CRUSP, mas ter pego o auxílio. Mas, de certa forma, pra mim, foi bom assim, que eu acho que eu fui conhecendo São Paulo, saindo de perto da USP cada vez mais, sabe.

**Laiz:** Sei, é.

**Alexandre:** Então, não sei, eu vivo falando pra ela que eu me sinto mais paulistano do que ela.

**Laiz:** Sem dúvida, é o que eu ia te dizer agora, né, que parece que você já se apropriou bastante da cidade a ponto de não ser só a USP que te interessa aqui.

**Alexandre:** Sim, de fato.

**Laiz:** Você mora com quem?

**Alexandre:** Divido apê com mais três pessoas.

**Laiz:** Daqui também?

**Alexandre:** Conheci em grupo de república do Facebook.

**Laiz:** Ah, é?

**Alexandre:** É, dois deles, a Ana, ela fez FFLCH, não chegou a cumprir, a pegar o diploma, e daí ela foi pra Psicologia numa particular, mas daí também trancou porque, enfim, muita grana.

**Laiz:** Sei.

**Alexandre:** E o outro menino, o Daniel, ele se formou na FMU em Psicologia também, mas foi coincidência.

**Laiz:** Entendi.

**Alexandre:** Dessa de ser todo mundo da psico.

**Laiz:** Aham, então são vocês três.

**Alexandre:** É, a gente tá procurando uma quarta pessoa agora.

**Laiz:** Ah, tá, entendi, entendi. Mas é, então, você acabou comentando, né, quando eu perguntei de, de, sei lá, do que que você acha de a USP só oferecer, né, da universidade... Na verdade, é assim, isso eu já posso te dizer, nenhuma, quase nenhuma outra universidade fornece muitas coisas pra além de auxílio financeiro, né, são poucas as que oferecem. Você acha que tem alguma outra coisa que poderia ser oferecida assim, que ajudaria na permanência?

**Alexandre:** É, não sei, eu fico pensando que, no meu caso, não, mas se for uma mulher que é mãe, é meio óbvio, creche, tá ligado?

**Laiz:** Uhum.

**Alexandre:** É, sei lá, o bandeirão, ele é muito importante, principalmente pra quem vem e fica todo dia... E, sei lá, coisas que mobilizem a gente, por mais que, financeiramente, seja difícil mesmo querer ficar aqui, tá ligado?

**Laiz:** Aham.

**Alexandre:** Sei lá.

**Laiz:** Consegue ter uma ideia? De uma coisa assim...

**Alexandre:** Ai, cara, eu fico pensando em... questões de cultura e entretenimento mesmo.

**Laiz:** É?

**Alexandre:** De, sei lá, por exemplo, eu gosto de cinema, assim, eu fiz três matérias de cinema no semestre passado.

**Laiz:** Sei.

**Alexandre:** Esse, eu tô considerando semestre passado.

**Laiz:** Que acabou (risos).

**Alexandre:** Tipo, eu frequento muito o Cinusp, por exemplo, que eu gosto muito, e, tipo, eles trazem uns filmes que tão no circuito comercial agora e de graça, sabe, eu não sei se eles pagam caro ou não por isso.

**Laiz:** Hum.

**Alexandre:** Mas eu acho foda, por exemplo, isso é muito importante.

**Laiz:** Uhum.

**Alexandre:** É um exemplo (risos).

**Laiz:** E de coisas que não tem?

**Alexandre:** Ah, que nem isso, tipo, eu gosto de cinema e eu tenho essa ideia, mas, sei lá, tem bastante gente que, tipo, ler ou ter alguma atividade esportiva... Eu não sei como funciona o CEPE também porque eu não pratico esportes, sabe.

**Laiz:** Hum.

**Alexandre:** Eu não sei o quanto essas coisas são simbólicas no sentido de mobilizar a gente a se manter na universidade.

**Laiz:** Se tivesse, assim, motivações pra além do estudo assim, você quer dizer?!

**Alexandre:** Sim, sim, é tipo, sei lá, você não pertence à cidade porque você não mora nela, não tem um endereço fixo que seja porque você faz coisas aqui, sabe.

**Laiz:** Uhum... Pertencer de outro jeito assim.

**Alexandre:** É.

**Laiz:** Habitar a universidade de outro jeito, por outras formas assim.

**Alexandre:** Sim!

**Laiz:** Legal! (risos) Mais alguma coisa que você queira dizer?

**Alexandre:** Hummm...

**Laiz:** Que você queira comentar...

**Alexandre:** Não, não... Dessa experiência, não me vem nada agora, não sei.

**Laiz:** Não?

**Alexandre:** Foi legal (risos).

**Laiz:** Bom, então depois eu trago o termo pra você assinar direitinho e tal, e aí, se puder, de repente, colocar a sua amiga em contato, aí eu converso com ela.

**Alexandre:** Sim, eu mando já pra ela.

**Laiz:** É? Então, tá bom, coração, muito obrigada!

**Alexandre:** Beleza.

**Laiz:** (Risos).

**Alexandre:** Me senti muito importante aqui.

**Laiz:** Mas a senhora é.

## APÊNDICE B – CONVERSA COM ISADORA

**Laiz:** Bom, já tá gravando, eu vou botar ele virado aqui no meio, espero que ele grave, porque tá meio barulhento aqui. **Isadora:** Tá um pouco, né?!

**Laiz:** Mas o que eu queria saber de você, Isadora, e depois eu tiro o seu nome, né, e essas coisas todas de sigilo, vou trazer também o termo de consentimento esclarecido pra você assinar, essas coisas mais burocráticas assim, mas o que eu queria saber é o quanto você se sente amparada pela universidade ou não, pra permanecer aqui; como é que é essa história de aqui, como é que é pra você morar no CRUSP, enfim, quero saber um pouco da sua experiência de estudante.

**Isadora:** Eita...

**Laiz:** Ai, meu deus...

**Isadora:** É, então, é que eu tenho um pouco de dificuldade de falar sobre isso, sabe, tipo, eu acho que eu tô meio que questionando essas coisas agora assim.

**Laiz:** É mesmo?

**Isadora:** É, não que eu não questionava antes, mas sempre foi, na minha cabeça, muito tranquilo viver aqui, tipo de lidar com algumas coisas.

**Laiz:** Certo.

**Isadora:** Mas, agora, enfim, até na minha terapia, porque eu faço também, eu tô, sei lá... Eu comecei a conversar sobre isso agora.

**Laiz:** É mesmo?

**Isadora:** É, e aí, tipo, não é muito... Não é um ambiente que te abraça de certa maneira, e aí eu fico observando pessoas que moram no... Sei lá, meus amigos que moram no CRUSP também, e aí mó... Sei lá, um ambiente muito solitário.

**Laiz:** Ah, é?

**Isadora:** Aham.

**Laiz:** Você se sente assim aqui?

**Isadora:** Me sinto, é... Acho que é o que mais me pega assim, e, por exemplo, onde eu tô é... É que talvez seja melhor eu não conversar com alguém assim...

**Laiz:** Bom ...

**Isadora:** É, não, então, eu, quando eu vim pra cá, eu fiquei um ano no alojamento com mais duas meninas.

**Laiz:** No alojamento do CRUSP?

**Isadora:** Aham.

**Laiz:** Tá.

**Isadora:** Sim e mais outras meninas também, eram 3 quartos e tinham 2 beliches em cada quarto

**Laiz:** Tá.

**Isadora:** E aí... É, a gente ficou um ano morando assim, todo mundo junto. Não foi uma experiência traumática, pra mim, foi bem legal assim, e aí algumas meninas, eu tenho contato até hoje, o que é bem legal assim, e... E é, a gente dividia, inclusive, é porque eu acabei não conseguindo a vaga depois desse um ano.

**Laiz:** Tá.

**Isadora:** E aí... É que as pessoas que entram têm a possibilidade de ficar nesse alojamento, mas a duração é de um ano, é inicial.

**Laiz:** É pra ser provisório.

**Isadora:** Isso, aí se ela não consegue, ela tem que ir pra outro lugar, e aí eu acho que, no segundo ano, talvez, eu saí, e aí eu comecei a pegar o auxílio e fiquei num lugar, é tipo um quartinho, assim, na Alvarenga, sabe?

**Laiz:** Tá, sei, sei.

**Isadora:** O lugar ficava ali na Alvarenga, sabe? Bem perto...

**Laiz:** Ah, tá, sei, sei, perto do P1.

**Isadora:** Isso.

**Laiz:** Sei! Sei onde é.

**Isadora:** E aí, é... E aí acho que fiquei lá por uns... Uns 6 meses, talvez. E aí, nisso, uma amiga minha que tava dividindo quarto comigo na, nesse alojamento, ela, ela é da Enfermagem e tal, e aí ela não tava conseguindo vaga também antes de ela se mudar realmente pro CRUSP e sair do alojamento. Ela ficou um tempo assim...

**Laiz:** Sei.

**Isadora:** E aí, nisso, a gente meio que acertou que eu ia ficar como hóspede junto com ela. Ela conseguiu uma vaga e ela foi, ela mora até hoje lá no bloco F, e aí eu fiquei acho que um ano com ela lá, nesse alojamento.

**Laiz:** E tudo isso você teve que ir pensando sozinha, assim, de ir tomando essas decisões, tal, ou, sei lá, sua família te ajudou nisso?

**Isadora:** É... Não completamente sozinha, mas, sei lá, sobre assistente social, eu não sou muito... Tipo, não é uma pessoa que eu recorro muito frequentemente, sabe?

**Laiz:** Tá.

**Isadora:** Só quando tem que ir ver mesmo.

**Laiz:** Só nos momentos pontuais da burocracia.

**Isadora:** Né, assim... Aí... Mas é eu acho que, tipo, o ponto alto sempre foi o apoio dos meus pais, sabe? É que eles são de Atibaia.

**Laiz:** Sim...

**Isadora:** E aí... Por exemplo, quando eu me mudei pra onde eu tô agora, eles me ajudaram muito a, tipo, decorar o meu quarto, sabe?

**Laiz:** Ah, é?

**Isadora:** É, foi bem legal, eles vieram aqui, e a gente pintou a parede e, enfim, a gente fez uma pequena reforma.

**Laiz:** Que bom (ri).

**Isadora:** É... Mas hã...

**Laiz:** Você ficou de hóspede, então? Voltando à história...

**Isadora:** Sim... Eu acho que por um ano e meio, talvez, eu consegui; eu me mudei no começo desse ano assim.

**Laiz:** Nossa, você ficou tudo isso de tempo de hóspede?

**Isadora:** Aham, sim.

**Laiz:** E como é que foi isso pra você? Porque, né, do que eu escuto, muito dos alunos que moram do CRUSP, é de como o CRUSP já parece provisório.

**Isadora:** Uhum.

**Laiz:** Tipo, não parece casa e tal. Agora fico pensando você no provisório do provisório, né, porque você tá de hóspede sem nenhum contrato assim, né?!

**Isadora:** Uhum.

**Laiz:** De permanência e tal... Como é que era isso pra você?

**Isadora:** É... Então...eu tô tentando, eu acho que... Ah, minha memória é péssima... Eu acho que, talvez, eu tenha me mudado, eu me mudei acho que no final do ano.

**Laiz:** Nossa...

**Isadora:** É, não, eu me mudei no final do ano passado.

**Laiz:** Um poquinho mais de tempo assim.

**Isadora:** Aham, e aí que, então, é, tipo, umas coisas que me vêm agora porque onde essa minha amiga tá, no bloco F, é muito ruim o apartamento, sabe?

**Laiz:** É?

**Isadora:** Muito, muito ruim! Acho que, tipo, deve ser o pior prédio, todo mundo fala que é o pior bloco, isso porque os quartos são menores.

**Laiz:** É mesmo?

**Isadora:** Aham, é, eu já ouvi falar que outros apartamentos têm problema de infiltração. Tem uma amiga que acho que ela tá no E, não lembro direito.

**Laiz:** Tá.

**Isadora:** É que parece que tá bem infiltrado, assim, o apartamento dela.

**Laiz:** Nossa...

**Isadora:** E aí, no caso desse bloco F, também é, tipo, você entra lá e se assusta assim, você olha pro teto assim e vê coisas que, tipo... Todo úmido assim, e aí esse quarto é bem menor, um pouco menor desse que eu tô agora, e aí, tipo, a gente dormia numa beliche, sabe? E aí, quando eu vou visitar ela, eu ainda não consigo entender, sei lá, como coube uma beliche naquele lugar lá e como a gente dividiu esse espaço, sabe?

**Laiz:** Sei.

**Isadora:** Porque é bem... É bem... Você entrava, daí tinha a beliche, um pequeno corredor pra você passar mesmo, e aí, do lado da beliche, tipo, tem a janela, e aí aqui vinha o... O... Tem o armário, e aí de frente do armário tem, ficava só o espaço mesmo.

**Laiz:** Tá.

**Isadora:** Pra poder se trocar e tal, mas aí, no final, a gente... Ela comprou uma escrivaninha e a gente colocou uma escrivaninha lá.

**Laiz:** Nossa! E cabia vocês duas, uma beliche, a escrivaninha e um armário?

**Isadora:** É, aham!

**Laiz:** Nossa!

**Isadora:** É, aí o espaço mesmo era só pra passar.

**Laiz:** Nossa, era muita vontade de tá aqui mesmo.

**Isadora:** Era (ri).

**Laiz:** Conseguir ficar e estudar.

**Isadora:** Aham, é bem tenso assim quando eu olho pra trás e vejo assim... Às vezes, acho que foi muito duro, sei lá, da companhia dela também sabe? Por dar essa força.

**Laiz:** Sei.

**Isadora:** E aí...

**Laiz:** Aí parece, conforme você tá falando, que eu tô entendendo, é que você tá fazendo uma relação entre... Que o que é mais difícil aqui é tá sozinho, né?! Tipo, quando você tem pessoas ao seu redor, tipo, dá pra morar até na gaveta quase, né?!

**Isadora:** Uhum... É.

**Laiz:** Que isso da solidão, você não tá com muito prejudicial assim, evidente?

**Isadora:** Hum, não sei, acho que é uma coisa que mais me pega assim, sabe, de morar aqui.



**Laiz:** Sei

**Isadora:** E aí... Mas é, dessa fase, eu tava bem mal, assim, psicologicamente.

**Laiz:** É?

**Isadora:** É, na verdade, eu acho que eu nunca estive muito bem desde que eu entrei, sabe? E desde que eu saí de Atibaia, também, tipo, no terceiro ano, eu fiquei muito obcecada com vestibular, assim, é uma coisa que os meus pais sempre falaram e minha irmã mais velha também. E aí eu queria muito passar aqui na USP porque eu sabia que tinha o CRUSP e a moradia.

**Laiz:** Sei. E como você sabia disso? Como soube disso?

**Isadora:** É, então, eu conheci umas pessoas, a Bianca, minha irmã mais velha, ela sempre falou disso de faculdade particular... Ela tinha uma amiga que... Eu não sei se exatamente através dela... Mas tem um cursinho comunitário, o Alexandre estudou lá, o Alexandre... Ele... comentou?

**Laiz:** Comentou, comentou que ele fez esse cursinho, você também fez esse cursinho?

**Isadora:** É, eu fiz menos, eu ia esporadicamente.

**Laiz:** Tá.

**Isadora:** Mas eu tomava contato com as pessoas que tavam estudando. Inclusive, tem uma que tá se formando agora, ela vai sair em agosto, e aí ela sempre falou assim do CRUSP e tal... Nas aulas ela comentava que...

**Laiz:** Ah, tá...

**Isadora:** E aí, eu soube por causa disso... E aí, eu sempre quis, ficava em mente de passar aqui por causa disso, porque eu sabia que ia dar um alívio enorme pros meus pais, sabe, não tendo que arcar com a moradia, porque ou seria uma possibilidade de eu passar na [11:43, foi possível compreender o nome da universidade], mas eu sabia que lá seria mais complicado eu conseguir, lá fica mais complicado de moradia assim.

**Laiz:** Tem menos vaga lá?

**Isadora:** Aham... É, na verdade, eu nem sei se tem.

**Laiz:** Porque eu acho que CRUSP não tem lá, não tem uma moradia.

**Isadora:** É, minha irmã mais nova tá lá fazendo Relações Públicas, e acho que não tem mesmo, e aí até o bandeirão de lá é, tipo, uma coisa total, sei lá, parece que tem 3 mil estudantes, e aí só tem comida pra 300... Não, 500 pessoas.

**Laiz:** Nossa!

**Isadora:** É, e aí é bem complicado lá.

**Laiz:** Nossa, mais complicado do que aqui, então, assim, num geral.

**Isadora:** Uhum, sim, muito mais... É, enfim, eu acho que eu nunca...

**Laiz:** Desde que você saiu de lá, você não esteve muito bem por aqui assim...

**Isadora:** É... E, psicologicamente, também acho que, no terceiro ano, eu fui me afastando dos meus amigos e tal porque ficava muito focada no vestibular e em estudar e passar.

**Laiz:** Sei.

**Isadora:** E aí, eu acho que isso meio que foi arrastando assim pela faculdade, até o ano passado.

**Laiz:** Essa obsessão, assim, do estudo e tal?

**Isadora:** É... Na verdade, eu nunca fui muito obcecada assim, tipo acho que é mais de... Sei lá, de afastar das pessoas, sabe? E de achar que eu era um estorvo pra todas elas e que eu causava desconforto...

**Laiz:** Nossa.

**Isadora:** É...

**Laiz:** Isso da tua mudança de lá pra cá assim, de Atibaia pra cá?

**Isadora:** Uhum.

**Laiz:** Que isso foi acontecendo...

**Isadora:** Uhum, sim. Aí, tanto que hoje é com um grupo muito restrito do meu curso que eu consigo conversar. Eu acho que eu tô me abrindo um pouco mais, saindo um pouco mais com as pessoas que eu não costumo conversar muito, mas, é, sempre foi essa de ficar fugindo sempre de situações que eu tinha que falar alguma coisa, sabe, por medo assim.

**Laiz:** Sei... Medo de que assim? O que você acha que podia acontecer? Se você se expusesse...

**Isadora:** Eu acho que é medo de ser julgada... Eram umas coisas muito pequenas, assim, mas que, na hora, viravam um monstro enorme assim.

**Laiz:** Claro, lógico, pode ser pequeno pro vizinho, mas, se, pra você, é algo, lógico que vai ser uma coisa grande...

**Isadora:** Sim.

**Laiz:** Mas de ser julgada como, sei lá, quem não sabe o que tá falando, isso?

**Isadora:** Aham, sim. Eu sempre me preocupei muito com isso assim, e eu também não sou a pessoa mais culta da face da terra.

**Laiz:** É?

**Isadora:** É, porque, sei lá, por exemplo, um exemplo que tipo pá (risos), acho que no primeiro ano, tipo, um amigo meu, ele comentou alguma coisa do Kurt Cobain, e aí, eu, na minha inocência, não — na verdade, quando eu não conhecia as pessoas, eu tentava não perguntar e anotava escondidinho pra pesquisar depois.

**Laiz:** É?

**Isadora:** Eu ainda faço isso de vez em quando, mas aí, naquele momento, eu decidi perguntar quem era Kurt Cobain, e aí, enfim... Ele falou “você não sabe quem é Kurt Cobain?” (risos). Eu já tinha ouvido falar assim, mas não sabia que o nome dele era Kurt Cobain. É, mas de situações assim, e aí eu sempre tive muito medo assim, eu ficava o tempo todo me preocupando no que eu ia falar, no como eu ia agir, assim.

**Laiz:** Sei.

**Isadora:** E aí, eu sempre achava que as outras pessoas tavam desconfortáveis, que eu estava numa poli.

**Laiz:** Sei, sei, quase como se você não pertencesse.

**Isadora:** É.

**Laiz:** Né, pelo que você tá dizendo, parece que todo mundo aqui fala de um jeito que não é o que você fala, sabem de coisas que não são coisas que você sabe, dominam coisas que não são coisas que você domina, e aí você acaba ficando mais restrita, né?! Acho que, não à toa, você tá falando ressaltando tanto a questão da solidão, né?!

**Isadora:** Uhum.

**Laiz:** Parece que essa vem sendo uma experiência muito forte pra você...

**Isadora:** Uhum, sim... E é umas coisas que, sei lá, eu tô sentindo agora, é muito bizarro porque acho que, até o ano passado, que eu comecei a fazer terapia, eu tava meio que dormindo.

**Laiz:** Sei.

**Isadora:** Eu sinto que eu tô começando a acordar agora, assim.

**Laiz:** Sim.

**Isadora:** Dessas coisas. Tipo, essa coisa de eu conseguir me comunicar, por exemplo, eu fico me colocando, eu fico pensando como a Isadora de um ano atrás ia agir em determinadas situações, e aí, eu acho, eu ia fugir da situação, por exemplo.

**Laiz:** Você não estaria aqui conversando comigo, sem dúvida nenhuma.

**Isadora:** Uhum.

**Laiz:** Acho que isso é sinal de que você tá ficando mais fortalecida mesmo, né, pra conseguir falar e pra essas coisas que são mais difíceis pra você.

**Isadora:** Uhum, sim, é. Eu tô sentindo que é uma coisa recente e que eu tô gostando de ter mais coragem disso.

**Laiz:** Sei. Faz quanto tempo assim que você sente que tem um pouco mais de coragem?

**Isadora:** Gente, é tipo... Eu acho que duas semanas...

**Laiz:** Nossa, super tipo...

**Isadora:** Éééé.

**Laiz:** [...] Agora!

**Isadora:** Sim!

**Laiz:** Ainda bem que eu tive, então, um episódio de virose (ri).

**Isadora:** Aham (risos), é, eu fiquei pensando nisso, inclusive, porque aí, esse final de semana, eu voltei pra Atibaia, e aí, enfim, eu conversei com uns amigos porque eles não são da USP...

**Laiz:** Sei.

**Isadora:** Um é da Unesp e o outro é de BH.

**Laiz:** Sei.

**Isadora:** Aí, enfim, novas questões assim e dessa de alguém questionar o quanto minha condição financeira e a dos meus pais ta vindo agora assim...

**Laiz:** É? E o que você tem pensando a respeito disso?

**Isadora:** Da condição financeira... É, na verdade, foi o tema da minha última sessão.

**Laiz:** Uau!

**Isadora:** É, parece que veio no exato momento.

**Laiz:** Entendi. Nossa, peguei a onda e estou surfando.

**Isadora:** (risos) Mas é, aí, é umas coisas complicadas assim, porque, em relação aos meus amigos do CRUSP e esses que eu vi esse final de semana, eu vejo que a minha situação financeira e dos meus pais é um pouco melhor que a deles assim, não é uma ida no cinema que vai acarretar na minha permanência na faculdade ou não, sabe?!

**Laiz:** Tá.

**Isadora:** E aí, enfim, eu sinto que essas questões sempre me pegou de alguma forma, de eu me sentir culpada, às vezes, por estar morando num CRUSP, sabe?!

**Laiz:** Tá.

**Isadora:** E aí...

**Laiz:** Por você não ser tão pobre assim...

**Isadora:** É! É, de eu me sentir culpada assim, e aí eu sinto que isso acarreta pra eu me sentir inferior a tantas pessoas do meu curso quanto às pessoas que moram no CRUSP, por achar que eu não pertencço àquele lugar, por ele estar reservado pra uma pessoa que necessita mais daquela vaga que eu.

**Laiz:** Caramba, então você tá num limbo sozinha mesmo...

**Isadora:** Uhum.

**Laiz:** Pelo que você tá me dizendo, você nem parece, né, você nem é semelhante às pessoas do teu curso, que fica difícil conversar com elas porque você acha... Sente, né, que não tá pau a

pau com elas assim, como você não se sente pertencente exatamente no CRUSP, por você não parecer também com as pessoas de lá... Caramba, que difícil!

**Isadora:** É.

**Laiz:** Deve tá sendo uma boa questão essa, pra se cuidar na terapia mesmo, não?

**Isadora:** Sim! Enfim, eu sempre tive essas crises de complexo de inferioridade, sabe? E aí eu acho que isso...

**Laiz:** Aqui parece que deu uma catalizada no negócio.

**Isadora:** Sim... E é... Enfim, acho que são essas questões mesmo que têm surgido com meus amigos nesse final de semana assim, e aí, enfim, ela me tranquilizou porque eu consegui a vaga, então tecnicamente eu estou apta a estudar.

**Laiz:** Lógico, né?! Porque se você não estivesse, né?! Porque, olha, conseguir uma vaga no CRUSP é mega disputado, mega difícil assim. Na época que eu trabalhava aí, eu lembro de várias pessoas que eu conversei que elas tentaram várias vezes e não conseguiram, várias, várias, várias vezes! Acho que tá tudo certo com a sua pobreza.

**Isadora:** (risos) É, acho que eu tô me tranquilizando um pouco.

**Laiz:** Que bom, que bom, né?! Acho que, por isso, você tá conseguindo olhar mais pra isso tudo, né? Quanto mais você olha, mais você vai entendendo que você pertence aqui.

**Isadora:** Uhum.

**Laiz:** Como é que foi quando você conseguiu o seu apartamento, o seu quartinho?

**Isadora:** Ah, foi tranquilo. Eu descobri no final do ano passado, e aí eu acho que era exatamente o momento certo, sabe, porque... Era exatamente no momento certo, assim, que eu percebi, porque, sei lá, uns dias atrás de eu receber a notícia ou durante, eu não sei, o processo de procurar uma vaga e tal, a beliche quebrou.

**Laiz:** Uau!

**Isadora:** É (ri).

**Laiz:** Nossa.

**Isadora:** Sim! É a parte em que eu tava... É que eu dormia em cima e minha amiga dormia embaixo, e aí uma parte, assim, ela só caiu, e aí eu até conseguia dormir. Eu não sei como a gente fez isso, mas ela durou quebrada uns dois ou três dias.

**Laiz:** Nossa.

**Isadora:** E eu ainda dormindo nela.

**Laiz:** Vocês fizeram um milagrinho.

**Isadora:** É, foi um risco também enquanto isso.

**Laiz:** Meio perigoso (ri).

**Isadora:** Sim, é, mas aí foi exatamente no momento certo que eu consegui a vaga, e aí logo depois, eu... Essa menina que tá se formando que sai o ano que vem, ela soube de uma vaga da amiga dela, de um lugar que a amiga dela ficava, e aí, nisso, eu já fui lá conhecer as moradoras e já me mudei assim. E aí foi bem tranquilo, não foi meio assustador porque... porque as duas mulheres que moram comigo, elas não se conversam assim, e aí, tipo, isso é recente, não, isso é comum assim de... Você já deve ter escutado alguns casos.

**Laiz:** Sim.

**Isadora:** E aí foi meio, foi um choque assim pra mim, porque... Se bem que uma mulher no lugar em que eu tava, a gente também não se conversava, então...

**Laiz:** Mas vocês tavam em duas pelo menos, né?! Acho que isso devia dar uma aliviada assim, vocês meio que moravam no quartinho de vocês.

**Isadora:** Sim.

**Laiz:** Agora, tá lá você com as duas brigadas.

**Isadora:** Uhum, sim... E aí, de estar no meio de uma briga, sabe... Tipo, quando eu vou falar com uma, ela fala mal da outra pra mim, aí quando eu vou falar com a outra, e aí... É...

**Laiz:** Nossa!

**Isadora:** É... Meio complicado.

**Laiz:** É.

**Isadora:** E aí... Mas é. No começo, eu fiquei muito animada assim, porque eu finalmente ia ter um canto assim, pra mim, e aí foi bem legal, os meus pais foram e me ajudaram bastante assim.

**Laiz:** Que bom! Bom poder contar com as pessoas também.

**Isadora:** Uhum, sim, e aí, enfim, eu gosto do meu quartinho assim.

**Laiz:** É?

**Isadora:** Eu consegui arrumar ele de uma forma que eu não me sinta tão, sei lá, que eu me sinta no meu espaço, sabe?

**Laiz:** Sei.

**Isadora:** E acho que isso é muito importante assim, de criar esse ambiente, apesar de ser pequeno e tal.

**Laiz:** Acho que isso também, né?! Você tá me contando uma trajetória de muita solidão e muitas dificuldades, e parece que você tá chegando num ponto em que as coisas tão ficando bem. Que agora você tem seu canto, e ter seu canto te ajuda a se sentir mais tranquila aqui e, estando mais tranquila, você se sente mais segura, e, estando mais segura, consegue falar mais com as pessoas, e parece que as coisas tão se retroalimentando assim, né?!

**Isadora:** Uhum.

**Laiz:** As coisas tão começando a caminhar de um outro jeito, parece, né?!

**Isadora:** Uhum, sim, é. Esse ano tem sido um ano muito bom assim.

**Laiz:** É?

**Isadora:** Pra eu, enfim, aprender muitas coisas.

**Laiz:** Legal!

**Isadora:** É.

**Laiz:** Que bom! E você recebe, então, o auxílio moradia, né, que é o CRUSP?! Você recebe mais algum outro auxílio aqui?

**Isadora:** É, eu consegui um estágio nesse ano ainda mesmo, esse estágio... Ah, ah, e tem o alimentação também.

**Laiz:** Ah, tá, você tem o auxílio alimentação e a vaga no Crusp?

**Isadora:** Isso.

**Laiz:** E que que você acha desses auxílios?

**Isadora:** Hum... Ah eu acho que... Que... Me ajudam, assim, bastante.

**Laiz:** É?

**Isadora:** Aham...É. Ah... Eu não sei, tipo, eu falo um pouco mais assim; eu não sei o que responder, na verdade, mas, pra mim, tem me ajudado muito assim.

**Laiz:** É, não, acho que ter onde morar e onde comer ajuda bastante, né?! A minha questão é, assim, você tá me contanto, né, de você, pessoalmente, você, Isadora, e que, sei lá, a partir da tua história de vida, da tua construção, mesmo de você e você mesma, né, dessa questão da solidão, dessa questão de, de repente, se sentir inferior, se sentir diferente, enfim, etc., né? E a gente aqui na USP recebe tudo quanto é tipo de gente, né?! Pessoas como você, pessoas como eu, pessoas como, sei lá, como o Alexandre, pessoas como todo mundo assim, né, e eu fico pensando, né, se pra todas essas pessoas, se o que é necessário mesmo... o que é suficiente é só o dinheiro, sabe? É isso que eu fico pensando, no dinheiro, né?! O auxílio que a universidade oferece, né, *versus* a sua solidão, sabe? Fico pensando em que medida, sei lá, se a USP não podia ter ajudado antes assim, sabe, sei lá, eu fico pensando, se tivesse... Sei lá, se a gente pudesse pensar num programa de permanência estudantil que fosse ideal, assim, o que mais ele poderia ter? Sabe? Como mais a universidade poderia cuidar? Assim, das pessoas, como mais a universidade poderia amparar, né? Você começou me dizendo do como aqui não é um lugar que abraça, né, eu fico pensando como que seria um lugar que abraçasse, sabe?

**Isadora:** Eu sinto... É que eu acho que eu sou bem diferente, né, em relação a outras pessoas porque eu tenho condição de pagar a terapia assim.

**Laiz:** Aham.

**Isadora:** Mas eu sinto que esse é o ponto, assim, pra muitas pessoas que sabe, de ter esse contato mais humano, assim, com outra pessoa, porque, tipo, por exemplo, dessas moradoras que tão comigo, elas foram várias vezes na assistência social assim, reclamando uma da outra (risos).

**Laiz:** Lógico.

**Isadora:** Tem muitos casos, assim, de briga, e aí as assistentes sociais simplesmente só colocam ela numa lista de caso surja um apartamento sem vaga nenhuma, e aí eles fazem um sorteio pra mudarem mesmo.

**Laiz:** Tá.

**Isadora:** E aí, parece que é uma longa lista também de moradores que não se dão bem, e aí é eu sinto que é muito mecânico, assim, é uma coisa só burocrática, sabe? Não tem esse espaço de você ir lá na sua assistente social e chorar as pitangas e tentar, sei lá, ser abraçado de alguma maneira, sabe?

**Laiz:** Sim.

**Isadora:** E aí, enfim, eu vejo que ter esse espaço pra conversar é o ideal assim, e que eu sinto que várias pessoas que eu conheço estão procurando assim

**Laiz:** Então, assim, o fato de você ter uma condição financeira melhor te ajuda nesse sentido, porque você pode, de repente, procurar outros espaços assim.

**Isadora:** Aham, sim.

**Laiz:** E você acha que a universidade poderia abraçar isso de algum outro jeito, assim, além de ter um espaço pra, sei lá, discutir a respeito das condições da questão da moradia, assim, sei lá... Eu lembro, eu dei uma olhada nos programas de permanência estudantil da, aliás um programa de permanência estudantil das universidades federais, e aí eu fui vendo, né, como é que era, esse programa era desenvolvido em várias universidades e tal, pesquisar a respeito, né?! E aí, sei lá, tinham uns que tinham exemplos, tinham uns que tinham coisas pedagógicas, tinham uns outros que tinham, sei lá, evento de integração mesmo, assim mesmo, pra que as pessoas se conheçam e tal, não sei, você acha que alguma coisa dessas poderia ser interessante aqui?

**Isadora:** Eu acho que sim... Na verdade, é meio estranho, porque eu sou daquelas pessoas que nunca aproveita esses espaços, sabe? Que tenha algum evento assim, e aí... Mas eu acho que super iria ajudar assim, desse contato com outros moradores também, eu sinto que ajuda de ter pessoas a quem recorrer, sabe? Se você tá se sentindo mal.

**Laiz:** Sei.

**Isadora:** Mas é, eu vejo essa solidão minha, talvez eu esteja pensando em alguma pessoa específica das que moram comigo.



**Laiz:** Sei.

**Isadora:** Ela é da Letras, e aí eu vejo que ela não iria nesses espaços, que ela sempre tem as questões dela, aqui é o único lugar que ela não tem, tipo, uma família a recorrer, sabe?

**Laiz:** Sei.

**Isadora:** Nesse sentido, a gente não conversou especialmente sobre isso, mas é o que eu ouvi, assim, dessa minha amiga, que conseguiu assim, que é de Atibaia, sabe? Elas estudavam juntas aqui, e aí ela é uma das pessoas que eu acho que não iria nesse evento, que já teria que ter um cuidado, sei lá...

**Laiz:** Mais individualizado...

**Isadora:** Sim... Sei lá, eu penso muito nisso assim, mas eu acho que esses eventos pra unir os moradores ia ajudar muito também, de, tipo, ter contato com outras pessoas, de poder compartilhar a vivência assim.

**Laiz:** É porque você tá, pelo menos por tudo o que você me disse dos momentos em que fica mais fácil aqui, é quando você tá com outras pessoas também, né? Do, nossa, só foi possível morar no mini quarto com uma beliche porque tinha uma pessoa com você, uma pessoa legal, né?! Os seus pais também, que ajudaram a tornar o teu quarto sua casa, enfim, né, o quanto a companhia de outras pessoas parece que sempre ajuda.

**Isadora:** É. E é uma coisa que eu tenho procurado agora também, porque, na verdade, eu sempre fui dessas que também foge de outras pessoas.

**Laiz:** (Risos)

**Isadora:** Mas, aí, é uma coisa que eu tô procurando mais, porque eu tô sentindo mais falta, sabe, desse contato assim. E é, de vez em quando, eu vou ver, sei lá, essa minha amiga ainda tá no F ou outras amigas que eu conheci no alojamento.

**Laiz:** Ah, então você tá circulando mais assim?

**Isadora:** Aham, sim, e aí é sempre bom assim, é uma coisa que eu quero fazer mais vezes.

**Laiz:** Ah, legal! Que bom, parece que as coisas tão melhorando aqui pra você assim, né? Você tá trabalhando bastante nesse sentido, assim...

**Isadora:** Uhum, é. Eu senti, eu sinto que, nesse último, nesse ano, eu tô crescendo muito assim, eu tô... Eu tô animada (ri).

**Laiz:** Aah, que bom! Que bom! Tem mais alguma coisa que você gostaria de contar? Que você gostaria de dizer? Que você acha que podia ser importante, sei lá?

**Isadora:** É acho que, talvez, ressaltar esse lado, assim, era uma coisa que tava me pegando agora assim, sabe, de me sentir sozinha. E aí, enfim, acho que essa é a pior coisa, talvez, de, talvez, você estar num lugar. Eu tento imaginar da pessoa que, de repente, não tem ninguém

assim, sabe, que conseguiu a vaga e tá procurando e não conhece ninguém que esteja no CRUSP, sabe? Tipo, deve ser muito difícil assim, de ela não ter esse apoio de outras pessoas, de lidar com essa solidão assim, de não ser amparada.

**Laiz:** Que bom que você tá conseguindo sair desse lugar, que bom que você pode contar com outras pessoas!

**Isadora:** Sim!

**Laiz:** Muito obrigada, dona Isadora! Muito obrigada, vai me ajudar bastante! Nessas coisas todas que eu tô pensando assim.

**Isadora:** Que bom!

**Laiz:** Aí, depois eu vou transcrevendo, e aí a gente vai se falando, tá? Quer que eu te mande a transcrição com o termo de consentimento pra você assinar, e aí você vê se você quer editar alguma coisa que tá aqui? Se não... A gente vai se falando, tá bom?

**Isadora:** Tá.

**Laiz:** Obrigada, viu?

**Isadora:** Obrigada eu!

## APÊNDICE C - CONVERSA COM ESTRELA

**Laiz:** Bom, já tá gravando, eu vou botar ele virado aqui no meio, espero que ele grave, porque tá meio barulhento aqui. **Estrela:** É. Então, como começa?

**Laiz:** (Risos) Mas como eu já te falei, né, Estrela, eu faço doutorado, meu tema de pesquisa é permanência estudantil e eu tô colhendo depoimentos de alunos pra ver como é permanecer na USP pra eles, assim, pra saber um pouco como é a sua experiência no *campus* onde você tá, o que você pensa a respeito, já que você já tá no seu quinto ano de universidade, né? A gente conversou um pouquinho no campus do interior, e você contou um pouco, né, enfim, de você ser a única com auxílio na sua turma inteira. Enfim, então acho que sei lá...

**Estrela:** Eu vou... Eu vou fazer assim, eu vou contar desde que eu entrei.

**Laiz:** Tá.

**Estrela:** De uma forma resumida.

**Laiz:** Tá.

**Estrela:** Quando eu entrei, eu morava no alojamento da faculdade, que é aquele que você conheceu, que é bem escondido lá do mundo, e só eu da minha turma morava no alojamento. E o meu curso, ele é bem famoso, assim, porque ele é de gente rica, então eu era a única pessoa que morava no alojamento. Aí, eu já comecei a me sentir meio excluída, assim, por eu morar lá

no alojamento, eu não podia ir muito nas festas e nas coisas, porque eu não tinha como voltar, que o ônibus parava às onze horas...

**Laiz:** Ah, é, né? Para às onze e volta...

**Estrela:** Acho que o primeiro é cinco e meia porque começa o horário de estágio das pessoas.

**Laiz:** Ah, tá... Cinco e meia começa o horário de estágios?!

**Estrela:** Cinco e meia é ordenha, é coisa...

**Laiz:** Nooossaa!

**Estrela:** De vaca, de cabra de, enfim...

**Laiz:** Então, a coisa começa cedo mesmo!

**Estrela:** Começa cedo!

**Laiz:** Uau!

**Estrela:** Aí, eu tinha esse incômodo, assim, eu não sei se eu percebo esse incômodo em todo mundo, mas eu não me sentia bem de ser dessa diferença, sabe? As pessoas me perguntavam “nossa você mora no alojamento? E como que é lá? Mas o banheiro é pra todo mundo? Vocês dividem o banheiro? E pra cozinhar, como é que vocês comem?”. Eu falo “não, gente, a gente mora numa kitnet igual vocês moram lá fora, é um quarto. Algumas pessoas dividem, e a gente tem o banheiro e a cozinha compartilhada”; “ah, entendi...”, e era sempre aquelas caras e bocas, aquela coisa difícil.

**Laiz:** Mas o que você entendia dessas caras e bocas?

**Estrela:** Ah, um pouco de preconceito, porque sabe que você não tinha dinheiro pra morar fora, e aí você era diferente.

**Laiz:** Quase meio “nossa, você é gente?!” **Estrela:**

É!

**Laiz:** “Você vai no banheiro também!!!”

**Estrela:** “Nossa você é pobre e tá aqui?!”, era isso. E aí, de final de semana, a gente não tem como sair de lá, porque de sábado o ônibus vai só até meio dia e de domingo não tem. Isso eu acho um absurdo, assim, astronômico até hoje não ter esse ônibus de domingo, porque moram, sei lá, mais de 120 pessoas naquele alojamento e não têm como sair, ou você sai de bicicleta ou você não sai. Mas são seis quilômetros, então é complicado. Às vezes, você quer ir no mercado de fim de semana e você não tem como, e os táxis cobram muito caro lá dentro.

**Laiz:** É mesmo?

**Estrela:** Eles cobram, sei lá, uma corrida dentro da cidade dez, doze reais. Se vai pra lá, eles colocam dezoito a mais por isso.

**Laiz:** Nossa!

**Estrela:** É bem caro. Aí, eu passei esse um ano morando lá e, nesse um ano, eu tive um pouco de dificuldade de socializar com a minha turma justamente por causa disso.

**Laiz:** Entendi.

**Estrela:** E a gente sempre comentava que as pessoas do alojamento, elas se uniam muito mais com as pessoas do alojamento, porque eram pessoas que se entendiam. Aí, eu lembro de um episódio que a gente teve que, eu acho, que era tomar sorvete na cidade, e a gente falou “não adianta eu querer conversar muito com o pessoal da minha turma porque eles vão passar férias na Europa toda vez, todas as férias, e que que a gente faz?”; aí, tinha um colega meu que ele contava, ele falava “eu vou comprar uma Pampa, que é tipo uma Saverinho, e eu vou levar todos vocês pra Leme, pra gente comer no Mc em Leme”, que é a cidade do lado.

**Laiz:** Sei, sei.

**Estrela:** E eu passei um ano morando lá, dividindo quarto com minha amiga, que amiga até hoje.

**Laiz:** Uhum... Não é nenhuma das meninas que divide a casa...

**Estrela:** Não, porque ela voltou pra cá, e ela tá prestando Estatística aqui.

**Laiz:** Ah, tá. Eita, trocou de curso.

**Estrela:** Trocou! Ela fazia Zootecnia e mudou pra Estatística. E aí... Acho que ela vai passar, ela terminou a Fuvest dia nove, né, que foi a terceira... E aí a gente resolveu pedir o auxílio, que é ou a moradia no alojamento ou os quatrocentos reais, aí a gente pegou o dinheiro. Deu certo, e a gente alugou uma kitnet, eu passei um ano assim, morando com ela na kitnet, aí eu já me sentia mais à vontade em relação às pessoas. Aí, eu saí, eu fui morar e, ainda assim, quando eu falava pras pessoas, elas achavam meio estranho que eu tinha saído do alojamento, meio querendo saber como que eu consegui sair do alojamento, porque “como você morava lá e agora você alugou uma kit?” **Laiz:** Tá.

**Estrela:** As pessoas perguntavam, e pras pessoas próximas de mim, eu falava “não precisa falar por que que eu saí, não precisa falar que eu saí por causa do auxílio”; “ninguém precisa saber”.

**Laiz:** Uhum.

**Estrela:** Aí, depois, eu fui me acostumando, foi ficando melhor, e aí eu morei esse tempo na kit, fiquei um tempo com ela e aí depois as outras meninas entraram, e eu fui morar naquela casa que você conheceu, e aí agora eu tô lá. E, assim, isso é da parte como eu relaciono a faculdade com não ter uma vida financeira tão parecida com as outras pessoas, esse foi o primeiro incômodo que me chocou.

**Laiz:** Hum...

**Estrela:** Depois disso, eu acho que vem a diferença de aprendizado anterior à faculdade.

**Laiz:** Certo.

**Estrela:** O ensino médio que as pessoas estudavam nas melhores escolas das cidades delas, então elas tinham uma base muito boa, e eu senti que eu cheguei muito crua, muito cheia de buracos em relação a elas, então isso começou a me dar um certo bloqueio assim. No primeiro semestre, a gente tinha muita química, então...

**Laiz:** Nooossa.... (risos)

**Estrela:** (risos) Eu me adaptei, eu consegui aprender, mas como meu ensino médio foi muito ruim...

**Laiz:** Você estudou onde?

**Estrela:** Eu estudei no Rui Barbosa, que fica na Praça da Árvore. É uma escola “modelo” de escola pública...

**Laiz:** Tá...

**Estrela:** Só que, hoje em dia, acho que nem é tanto, caiu muito qualidade. E, antes disso, estudei em particular, mas aí eu fui pra pública e o que aconteceu, o curso, ele não tem uma nota de corte muito alta, quando eu passei acho que foi mais ou menos 45, e eu sempre fui muito boa em português, e, assim, eu tinha muito mais facilidade com humanas, apesar de eu não ter feito um curso de humanas, e eu quis ir pra área de exatas. E acho que aconteceu assim: eu passei na faculdade com uma nota até boa, porque eu fui muito bem em português e fui muito bem na redação e eu entrei mais por causa disso, só que a minha parte de química, física e matemática eram muito falhas, então eu tive muito problema pra me adaptar assim e até pra conversar com as pessoas e entender assim “o que tem nesse exercício aqui que eu não to entendendo”, porque era muito mais fácil pras outras.

**Laiz:** Uhum.

**Estrela:** E aí, eu comecei a não perguntar muito, porque eu ficava com vergonha de perguntar e eu não entender o que todo mundo entendia. Isso foi no primeiro semestre principalmente, porque era muita matéria do ensino médio, eles sempre puxavam conteúdo do ensino médio e abriam um pouco mais. Aí, no segundo semestre, melhorou um pouco, que aí foi aprofundando mais pra engenharia e pra coisas novas; no terceiro, melhorou mais, mas eu sempre percebi que eu tinha que estudar muito mais que as outras pessoas pra conseguir chegar no mesmo nível que elas.

**Laiz:** Sei

**Estrela:** Aí, isso foi me causando como se fosse um trauma de não querer conversar muito com as pessoas sobre as matérias porque eu sabia que eu tinha essa deficiência.

**Laiz:** Aham.

**Estrela:** Então, eu sempre tive um pouco de vergonha de falar com professor e de ter algum problema com eles por causa disso...

**Laiz:** Uhum.

**Estrela:** E isso foi a minha segunda dificuldade. Deixa eu... E depois os professores.

**Laiz:** Hum...

**Estrela:** Os professores são um problema bem complicado.

**Laiz:** É?

**Estrela:** O primeiro semestre foi, hã, o de álgebra, que é um professor do Peru.

**Laiz:** Tá...

**Estrela:** E ele é um inferno assim, um inferno, um inferno, um inferno! Eu tinha ele e tinha um da Argentina, que era o de cálculo, o de cálculo e o de álgebra, e eu detestava os dois, assim, eles eram muito chatos, tratavam mal os alunos.

**Laiz:** É mesmo?

**Estrela:** E absurdo assim, esse de álgebra era ridículo, eu fiz essa matéria com ele várias vezes até eu passar. Em uma delas, eu lembro que tinha uma mina sentada prestando atenção, e ela tava fazendo assim e ele falou assim: “senhorita, tira a mão do cabelo que está me distraindo”. E a menina ficou assim, sem reação. Como assim você tá interferindo aqui, que não tem nada a ver com a sua aula, também não tá atrapalhando... só tô passando a mão no cabelo.

**Laiz:** Claro.

**Estrela:** E ele falava assim: “você não pode comer na sala porque, se eu não como, você também não pode comer”, sei lá, se ele te via olhado pra um lado diferente, ele já “que que você tá olhando?” **Laiz:** Sei.

**Estrela:** Insuportável.

**Laiz:** Meio persecutório assim né, perseguidor.

**Estrela:** Muito, muito. Aí, teve esse, teve o de cálculo também, e, assim, todo semestre tem algum episódio de algum professor assim insuportável e super abuso de poder mesmo.

**Laiz:** Aconteceu algum episódio com você?

**Estrela:** Específico, não, mas esse cara acho que foi o que mais me incomodou. Nunca chegaram a me tirar de sala assim, mas a forma como ele tratava os alunos me incomodava muito. Eu acho que nunca aconteceu nada comigo porque eu sempre fui muito quieta nas aulas, porque eu nunca queria que nada acontecesse, então eu não falava nada. Mas aí depois foi melhorando um pouco, foi tendo professor brasileiro, professor mais novo, e aí foi melhorando, mas acho que, no geral, o que eu acho difícil da permanência na USP é o tanto que eles cobram da gente e o pouco que eles nos ensinam, porque assim, é uma cobrança excessiva demais,

muito, muito excessiva, pelo menos no meu curso e da experiência que eu tenho. Foi o que a gente tinha conversado, a gente tem aula das oito ao meio dia; meio dia às duas, a gente tem horário de almoço, aí a gente coloca a reunião de alguma coisa no horário de almoço, aí das duas às seis você tem outra aula, aí você chega em casa esgotado e tem que fazer um trabalho, tem que fazer um relatório. No dia seguinte, você tem estágio, porque, se você não fizer estágio, você é um estranho, e aí você tem que trabalhar com professor, tem que fazer uma IC, tem que participar de uma agremiação, e tá inserido em tudo. Aí, cê tem que falar inglês muito bem, tem que fazer um intercâmbio, e é muito difícil agregar tudo isso porque você não tem um período pra você, pra descansar, pra viver, pra conversar com seus amigos, pra voltar pra São Paulo.

**Laiz:** Claro... Você não consegue voltar muito pra São Paulo?

**Estrela:** Ah, volto, eu volto um pouco pra cá, mas, por exemplo, eu não saio do meio da faculdade. Às vezes, eu falo pra minha mãe: “mãe, eu vou estudar, nem entra no meu quarto”, porque eu preciso estudar, então tenho que ficar quieta, aí eu passo o sábado todo, eu saio pra almoçar, e aí de noite eu descanso um pouco e no domingo tenho que ir embora.

**Laiz:** Quase uma extensão da faculdade mesmo...

**Estrela:** Sim.

**Laiz:** Não é que você vem pra cá e pode, de repente, fazer outras coisas.

**Estrela:** Eu consigo aproveitar a vida assim do começo do semestre, que começa em março, e eu aproveito até o fim de abril, depois de abril eu já não faço mais nada, nada, não saio, é muito raro, porque não tem como, a faculdade é muito tempo que você tem que ficar lá e fazer as coisas. E eu acho que o sistema de ensino também é muito errado, eu peguei uma carona, eu não sei se eu cheguei a contar, que eu peguei uma carona com o prefeito do *campus*...

**Laiz:** Não.

**Estrela:** E eu não sei o que ele me perguntou que... Ah, ele me perguntou em que ano eu tava, e eu falei que eu tava no quarto, e ele perguntou se eu fazia iniciação científica, alguma coisa, e eu falei: “ah, eu fiz com tal professora, eu trabalhei com ela”, e ele falou e tal, a iniciação científica na USP é a única atividade prática em relação à profissão que realmente existe dentro a universidade, porque as universidades de outros países não funcionam dessa forma, que as atividades práticas são muito maiores, que o ensino ligado à uma atividade prática é algo muito maior. **Laiz:** Sei.

**Estrela:** E aí, ele falou que a USP nunca vai ser uma das dez melhores universidades do mundo por causa disso, porque o ensino é muito teórico e que ele acha que precisaria de uma revolução muito grande pra conseguir mudar essa forma, e eu acho que é a maior falha, porque um professor falando por quatro horas na sua frente e falando e falando e falando... A quantidade

que você vai absorver daquilo é muito pouca, então, assim, se eles dessem um pouco de teoria bem mais curta e dessem casos pra gente resolver, pra gente discutir em grupo... Eu já tive matérias assim, mas pouquíssimas que os professores deram, acho que foi processamento e tecnologia de alimentos, a professora deu, ela falou assim: “vou dividir vocês em cinco grupos, e aí a gente vai estudar sobre o suco de maracujá: um vai ser o suco de maracujá em vidro, um vai ser embalagem tetrapac, um vai ser concentrado, um vai ser congelado e o outro vai ser concentrado congelado”. Era alguma coisa assim...

**Laiz:** Sei...

**Estrela:** E aí, a gente tinha que discutir, saber quais eram as características de cada produto e depois apresentar pra sala o produto, o que que diferenciava um do outro, o que aquele produto tinha de desvantagem, o que tinha que podia fazer estragar, o que não fazia...

**Laiz:** Aham.

**Estrela:** E aquilo já era um aprendizado muito maior, porque você discute com as pessoas, você pesquisa. **Laiz:** Claro.

**Estrela:** E é muito melhor, a gente sempre fala disso quando tem avaliação de professor. Eu não sei se virou um sistema da USP isso, todo final de semestre a gente avalia o professor, porque lá é sempre assim, acho que faz uns dois anos já.

**Laiz:** Ah, é?

**Estrela:** Eles fazem uma avaliação perguntando como que foi a disciplina, se o professor atrasou, se aplicou a matéria certa, se ele desviava para temas paralelos, aí faz um questionário, e depois a gente faz a crítica pra disciplina, e aí a gente sempre fala que as matérias deviam ser muito mais de discussão que de conceito, de teoria. **Laiz:** Sei, do que o professor ali na frente falando sozinho.

**Estrela:** Uhum. E depois de quatro anos estudando, eu acho que já percebi que seria muito melhor assim. Eu sei que é muito difícil mudar isso, porque você tem que mudar todo o seu material de ensino, tem que mudar os livros, cê tem que mudar muita coisa, mas seria muito melhor pra formação de profissionais, eu acho...

**Laiz:** Aham.

**Estrela:** ... Na faculdade.

**Laiz:** E isso que você fala, você acha que faria estar na USP uma coisa mais agradável? **Estrela:** Eu acho. Com toda a certeza. E que a interação professor-aluno fosse algo mais horizontal também, porque dá pra perceber que o professor quer sempre tá acima de você.

**Laiz:** Sei..



**Estrela:** Ele não consegue, são raros assim que tem uma discussão e tão te passando um conhecimento sem querer mostrar aquele “eu sou melhor do que você, eu sei mais”. Eu não sei, eu sinto que a universidade tinha que ser um ambiente muito mais democrático e de discussões do que algo tão imposto assim também.

**Laiz:** Sei.

**Estrela:** Eu fico tentando... Eu tava até pensando no que, como eu ia conversar com você.

**Laiz:** (Risos).

**Estrela:** Acho que há uns dois dias...

**Laiz:** Hã...

**Estrela:** E eu fiquei tentando pensar o que difere a USP, as universidades públicas de uma faculdade particular. Assim, pelo que eu sinto conversando com meus amigos que estudam aqui e estudam em faculdades particulares, a relação deles com a faculdade é assim: vão pra aula, assistem à aula, saem da aula, vão pra casa e só. E aí, quando chegam perto de prova, eles estudam, fazem a prova e saem. O que eu sinto em relação à USP é que é um ambiente de construção muito mais do que da sua profissão assim. Eu senti que em todo esse tempo eu... assim, que palavras eu uso? [...] De como você se constrói como pessoa, de como você se relaciona, de como você se comporta, não sei se eu posso dizer profissionalmente, mas, assim, a gente tem vários contatos nessas agremiações, nesses trabalhos assim...

**Laiz:** Sim.

**Estrela:** Iniciação científica e que eu acho que já são um passo pra outras coisas.

**Laiz:** Sem dúvida.

**Estrela:** E... essas coisas de trabalhar em grupo, de fazer coisas diferentes em grupo, eu acho que acrescentam muito pra gente como a gente vai se relacionar com o mundo, sabe? E eu acho que isso é a parte mais importante da faculdade, porque ir pra lá, estudar e sair é tudo igual, os professores podem ser um pouco piores aqui, os daqui têm mais conhecimento, mas a forma de passar conteúdo é a mesma. Mas, pra mim, acho que essa é a maior vantagem da faculdade. Eu senti, por exemplo, quando eu participei do centro acadêmico, eu me desenvolvi muito, muito mesmo.

**Laiz:** É mesmo? Aliás, falando nisso, quais foram as coisas que você foi fazendo? Né, porque tem que participar de agremiação, tem que isso, tem que aquilo outro, né?! Você contou um pouco da sua trajetória de casa, né?!

**Estrela:** Uhum.

**Laiz:** Né?!

**Estrela:** Mas eu não falei disso... Ixi...

**Laiz:** Nah, tudo bem! Contou sua trajetória com os professores e com as pessoas da sua turma, e essa, a sua própria?

**Estrela:** Então, quando eu... No primeiro ano, eu não fiz nada, aí no fim do segundo ano, eu descobri o centro acadêmico. Eu nem sabia o que era, não sabia o que fazia, porque lá eles não dão importância pra isso.

**Laiz:** É?

**Estrela:** Quando eu entrei, o centro acadêmico tinha sete pessoas. Em algum momento da minha participação, tinha acho que 23, 24...

**Laiz:** Nossa!

**Estrela:** Tinha crescido bem mais.

**Laiz:** Caramba! Bastante gente...

**Estrela:** Bastante gente, pro... Pra quantidade de interesse, pra isso, lá era uma quantidade muito grande, e aí eu entrei, eu comecei a conhecer e, assim, eles faziam debates em relação a problemas da faculdade, em relação à política do Brasil, hã... Eles faziam alguns eventos pra ter um pouco de dinheiro pra proporcionar coisas pra faculdade, que mais?... E tentavam fazer umas melhorias na faculdade. Acho que o que a gente mais ficou feliz de fazer foi mudar os horários dos ônibus, porque era muito difícil mudar horários de ônibus, ninguém aceitava, a gente fez um abaixo assinado enorme, a gente passou aquilo na faculdade inteira, a gente enchia o saco no meio de aula, a gente falava com as pessoas, e acho que a gente conseguiu umas 600 assinaturas, lá tem 1.200 alunos...

**Laiz:** Uhum. Ah, nossa, 50%!

**Estrela:** Sim! Foi muito bom! E aí a gente conseguiu... A gente era assim, questão de mudar o horário cinco, dez minutos, por exemplo, a aula começava às duas, o ônibus chegava lá no ZAZ, eu não sei se chegou aí... É o departamento que tem os animais.

**Laiz:** Sei, lá no fundo mesmo...

**Estrela:** Sim, o ônibus chegava no ZAZ às duas e cinco, e claro que ele atrasava, então chegava umas duas e dez, e tinha professor que não deixava os alunos entrar às duas e dez.

**Laiz:** Aah...

**Estrela:** Então, a gente conseguiu adiantar o horário desse ônibus pra ele chegar lá no ZAZ antes das duas, tinha o... Acho que das sete e trinta e cinco, que era a mesma coisa, chegava no ZAZ às oito e cinco, professor também encrencava, aí a gente antecipou pra sete e meia.

**Laiz:** Nossa.

**Estrela:** E a gente conseguiu fazer várias mudanças, pequenas mudanças nos horários, e acho que foi a conquista que a gente mais ficou feliz.

**Laiz:** Aham.

**Estrela:** Hã, que mais... A gente conseguiu fazer debates que as pessoas iam. A gente fez um debate que o diretor da faculdade foi, isso foi incrível assim, a hora que o diretor chegou todo mundo falou: “mano, o Sobral tá aqui, o Sobral tá aqui”, tirando fotos e postando nos grupos: “o Sobral tá no debate”. Assim, chegou a dar 50 pessoas no debate.

**Laiz:** Nossaa...

**Estrela:** Isso era raríssimo, porque, antes, o centro acadêmico fazia debate, só tinha o centro acadêmico.

**Laiz:** (Risos).

**Estrela:** Não ia ninguém.

**Laiz:** Isso é algo comum de acontecer mesmo.

**Estrela:** (Risos) Eu pensei que fosse só lá.

**Laiz:** Nããoo, não é, não é. Isso vem mudando, mas não é.

**Estrela:** É muito difícil mudar, e, aos poucos, poucas pessoas aderem. E aí, a gente começou a fazer debate sobre a mulher na engenharia, sobre como que era a mulher dentro da universidade, sobre preconceitos, e assim foi crescendo. Aos poucos, a gente foi melhorando, e que, que... Eu não lembro direito, eu acho que eu participei de quase todos eventos, tinha um departamento e eventos, eu participei um tempo dele, eu fui secretária, eu fazia as atas, os documentos...

**Laiz:** Uhum.

**Estrela:** Que tinha que conversar com o prefeito, com o diretor do *campus*, e eu achava muito legal conversar com as pessoas assim.

**Laiz:** É?

**Estrela:** E tinha algumas apresentações que a gente fazia também, e em algumas delas, eu falei, eu era muito empolgada com o centro acadêmico.

**Laiz:** É?

**Estrela:** E aí, uma vez, eu pesquisei, não sei se era de alguma universidade de Minas, não sei, eu achei um vídeo no *YouTube* de um cara muito legal falando sobre a importância de um centro acadêmico na universidade, e eu fiquei, assim, emocionadíssima. Postei no grupo, fiz textinho, e aí eu fiz a apresentação e coloquei um pedacinho do vídeo, coloquei as fotos e eu achei que, nesse período — eu fiquei um ano e meio —, eu achei que foi, assim, o período que eu mais aproveitei a faculdade, que eu mais conheci as coisas, que eu mais me desenvolvi, que eu mais conseguia falar com as pessoas, que eu falava em público, que eu começava a pensar melhor, que eu criticava mais as coisas, eu achei que foi o melhor período.

**Laiz:** Tem bastante a ver com o modo que você falou que talvez fosse interessante de se ter aula, né?!

**Estrela:** Sim.

**Laiz:** Que é você no meio, fazendo coisas práticas mesmo, né?!

**Estrela:** Exato.

**Laiz:** De um jeito mão na massa mesmo, né, com a faculdade?!

**Estrela:** Uhum.

**Laiz:** Inclusive, né, tão mão na massa, que consegue até promover pequenas mudanças que, nossa, fazem toda a diferença.

**Estrela:** Fazem muita diferença.

**Laiz:** É.

**Estrela:** É que as pessoas de fora não valorizam, mas a gente, quando conseguia mudar alguma coisa, ficava muito feliz!

**Laiz:** Como assim as pessoas de fora?

**Estrela:** Ah, quem não participava do centro acadêmico não entendia, assim...

**Laiz:** Tipo dos seus colegas de turma?

**Estrela:** É... Eles nem sabiam o que acontecia: “ah mudou o horário do laranjinha, alguém tem o horário do laranjinha?”, era só isso, nem sabiam quem que foi atrás.

**Laiz:** Nem porque mudou...

**Estrela:** É, não sabiam nada, não têm o menor interesse por isso. E aí, eu fiquei esse tempo, eu acho que foi, era, assim, o meu tempo mais feliz da faculdade, porque eu era extremamente animada, falavam: “vamo ter reunião às onze da noite?”, “Vamo! Tô indo lá ter reunião”, e tinha reunião até uma da manhã, e, assim, a gente discutia, conversava e fazia reuniões longas, assim, e, pra mim, era o maior prazer.

**Laiz:** Mesmo você contando agora, você parece bastante animada.

**Estrela:** Sim, eu gostava muito. E aí, eu saí no fim do terceiro ano, porque eu achei que o que eu tinha que fazer lá, eu já tinha feito, eu precisava fazer alguma coisa diferente: “vou fazer um estágio, vou trabalhar com professor”. Pior coisa que eu fiz na minha graduação inteira!

**Laiz:** É mesmo?

**Estrela:** Nossa! Foi um saco! Porque eu trabalhei com microencapsulação de um pigmento que tem no tomate, que é o licopeno, e ele oxida muito, e aí eu coloquei ele... Era uma micropartícula de licopeno numa micropartícula de colágeno...

**Laiz:** Tá...

**Estrela:** Pra manter as características do licopeno...

**Laiz:** Tá...

**Estrela:** E eu fiquei um ano fazendo experimento com isso, estudando isso, estudando o tamanho da partícula, estudando se passasse no solvente, o quanto de licopeno saía, se o licopeno impregnava, se o licopeno entrava, e estudei aquilo...

**Laiz:** Sei, licopeno até...

**Estrela:** Até, hã... Morrer de falar do licopeno, estudar o licopeno, escrever sobre aquilo, e foi... Foi muito chato, porque eu trabalhei num laboratório que tinha uma mulher muito fofoqueira, muito chata, era uma doutoranda insuportável.

**Laiz:** Sei...

**Estrela:** E... Aquilo me incomodava muito, a minha orientadora, ela não me orientava, ela não falava comigo nem nada. Ela só começou a falar comigo na época do relatório, que ela precisava entregar o relatório no Júpiter, e aí eu tinha o mediador dela que era um mestrando.

**Laiz:** Tá, que foi quem te orientou no fim...

**Estrela:** Que foi quem me orientou, só que ele era do Peru também, eu tenho problemas com peruanos. Ele era muito bonzinho, só que ele não falava, assim, ele tinha muito medo da professora, então ele tinha medo dela, e ele passava esse medo pra mim, e aí ele não me deixava fazer as coisas, não deixava que eu contasse nada pra ninguém. Tudo o que a gente fazia tinha que ser meio escondido, assim, “não, porque a gente vai fazer tal coisa meio diferente do que tá aqui, mas você não conta pra ninguém, não deixa a professora saber, não deixa ninguém saber”. **Laiz:** Sei...

**Estrela:** Ele morria de medo da professora, e aquilo me irritava muito, e aí eu fiquei um ano trabalhando com ele assim, e a gente não conseguia ter uma interação, que ele não conversava muito, a gente não se conheceu, assim, eu trabalhava com ele lado a lado, o tempo todo... E... depois eu tive que fazer o relatório que foi insuportável, foi muito chato, escrevi um relatório de quarenta páginas, e ela era muito chata, e tudo era refeito, tudo corrigia, e ai... odiei, odiei, acho que eu não nasci pra pesquisa nem trabalho em laboratório.

**Laiz:** Ou, pelo menos, não pra pesquisa e laboratório que não haja comunicação.

**Estrela:** Claro!

**Laiz:** Né...

**Estrela:** É, era exatamente isso, não havia comunicação.

**Laiz:** Que, né, você veio de um pico de comunicação, que era o CA, e, bom, você já tinha, putz, conversado com diretor, conversado com prefeito do *campus*, conversado da da da, e daí, de repente, você começa a ser orientada por alguém, né, acompanhada por um mestrando que tem medo da professora, quando nem você já tinha, né, mas teve.

**Estrela:** Uhum.

**Laiz:** Algum receio, de repente, de conversar com o docente, e aí você cai num buraco, né, de comunicação...

**Estrela:** Uhum. E essa parte foi muito ruim, você me deu uma definição ótima do... da diferença entre o centro acadêmico e o meu estágio, vou guardar isso (risos).

**Laiz:** (Risos) Pois guarde!

**Estrela:** E aí, eu terminei a iniciação científica, eu terminei ano passado, em agosto, e aí eu resolvi que não queria mais fazer nada, porque eu tava de saco cheio, e eu ia fazer só a graduação e ia ficar por isso mesmo.

**Laiz:** E como é que você foi parar na pró-aluno?

**Estrela:** Ah, a pró-aluno... Nossa, foi assim, a moça que trabalha na graduação... Ah! Eu também fiz outra coisa.

**Laiz:** Ah! Sabia que tinham mais coisas, não era possível.

**Estrela:** (Risos) Eu fui... Eu fui representante discente do departamento de Engenharia de Alimentos Humanos e da Comissão de Graduação em outro ano.

**Laiz:** Nossa!

**Estrela:** Foi no segundo e no terceiro ano isso, que eu tava no centro acadêmico, e a gente tinha uma influência a participar dessas coisas porque ninguém participa disso, e é importante ter um representante discente.

**Laiz:** Muito!

**Estrela:** Na época em que eu fiquei no departamento, foi, assim, meio problemático de comunicação também, eu não conseguia falar muito e não me acrescentou nada, mas quando eu fiquei na graduação, era eu e mais outro menino, e esse menino me incentivou um pouco e, assim, os casos da graduação eram bem mais sérios que os casos do departamento. Chegou uma vez pra mim um menino que ele tava, acho que no segundo ano de engenharia de biossistemas, e os pais dele tinham descoberto que ele era homossexual, e ele teve que sair de casa, e ele não fez as matérias e reprovou em tudo, e foi uma confusão.

**Laiz:** Um caos.

**Estrela:** Foi uma confusão! Foi um caos! E aí, eu fui instruída a ajudar esse menino a se inserir de novo na faculdade, aí tinha uma tutora, uma professora tutora pra ele que ia acompanhá-lo, e eu que tinha que conversar com ele também. Como era aluno, talvez a conversa com ele fosse mais tranquila, e eu acompanhei isso, e acho que esse foi o episódio mais sério, assim, e que foi mais importante assim na minha participação. E, lá, eles discutem muito jubramento, aluno tá com problema psicológico e estendeu o tempo, e aí os professores ficam assim “ah mas

problema psicológico todo mundo tem, eu também vou ter um problema psicológico, também vou falar que tô com depressão e não vou vir trabalhar”, aí você fica olhando pro professor e você fala: “nossa, o cara mostrou um laudo de um psiquiatra e falou os remédios que ele tá tomando, ele apresentou um problema familiar e você tem coragem de falar um negócio desse”. Então, eram sempre casos desses assim mais mais graves assim, e eram ...

**Laiz:** E era comum escutar isso assim dos professores?

**Estrela:** Olha, eu vou dizer que, pelo menos um 30, 40% dos professores ou soltavam uma dessas ou soltavam algo um pouquinho mais brando, mas sempre tem esse questionamento de que o problema psicológico que o aluno tem na faculdade é desprezível, eu ouvi muito disso na graduação e no departamento também.

**Laiz:** É mesmo?

**Estrela:** É, de “ah, aluno me manda e-mail falando que tá com problema, aluno vai na minha sala chorando e eu não entendo porque eles têm isso e não sei o quê”, e sempre assim, desprezando, sabe? E aí, quando eu tava na comissão de graduação, a chefe da comissão de graduação, ela participava das reuniões, ela que conduzia a reunião, que é a Patrícia.

**Laiz:** Sei.

**Estrela:** E aí, depois que eu saí do estágio, eu me inscrevi pra bolsa da pró-aluno, só que eu não fui selecionada, e aí tinham sete vagas. Passou umas duas semanas, eu fui na graduação e eu perguntei se alguém não tinha aderido à bolsa, porque, às vezes, o aluno consegue outra bolsa e larga, e aí o moço da graduação foi até meio grosseiro comigo, falou que nem todo mundo tinha aceitado a bolsa, falei “tá bom” e saí, e aí foi finzinho de novembro, acho, as aulas já tavam acabando, eu encontrei a Patrícia, que era chefe da graduação e que era das reuniões da comissão, e ela falou “Estrela, surgiu uma bolsa na pró e eu lembrei de você”. E, olha, eu não sei como isso aconteceu, mas eu acho que eu tava em décimo na colocação e tinham sete vagas, aí tinha um oitavo e um nono antes de mim. Eu não sei se ela me chamou porque ela lembrou de mim, eu não sei se o cara lembrou de mim porque eu fui interessada lá perguntar se tinha sobrado bolsa, eu não sei o que aconteceu, mas ela disse que uma pessoa tinha desistido, e ela me chamou, e ela perguntou se eu queria ficar com a bolsa e eu entrei na pró e agora o que eu tô fazendo é a pró, mas, ah, a pró não faz nada.

**Laiz:** Não?

**Estrela:** Cê fica...

**Laiz:** Só fica lá.

**Estrela:** Tem que ver se ninguém tá comendo, se ninguém tá falando, e é bom porque eu posso estudar nesse tempo, e eu tive uns problemas pessoais ano passado e foi um pouco

complicado conduzir a faculdade pra mim, e eu achei que ter entrado na pró foi bom porque, pelo menos, é um tempo que eu tenho que ficar lá e que eu consigo estudar e eu foco naquilo.

**Laiz:** Mas problemas aqui em São Paulo, problemas lá?

**Estrela:** Problemas aqui em São Paulo... E eu cheguei a falar com a Patrícia que talvez eu quisesse passar um semestre aqui fazendo disciplina aqui, eu fui procurando na UNIFESP, UNESP ABC como aluno especial, um monte de coisa, e aí ela falou “surgiu a bolsa, você quer? Porque você tinha dito que talvez você não fosse ficar aqui”. Falei “não, eu quero, eu tô precisando desse dinheiro, eu vou ficar”, e aí eu desisti de qualquer ideia de ficar aqui.

**Laiz:** Nossa, foi uma coisa séria mesmo né...

**Estrela:** Foi ... Eu tive bastante problema, por isso que eu falo que quando os professores falam que quando aluno tem algum problema psicológico, eu sei que isso não é mentira e que as coisas acontecem e que p... **Laiz:** São problemas.

**Estrela:** Por experiência própria, é por experiência própria. Eu acho que é isso... Não sei o que mais eu gostaria de falar da faculdade, não sei, agora o aqui pra frente, eu acho que em relação a minha permanência na USP é querer sair...

**Laiz:** (Risos)

**Estrela:** Porque eu tô cansada, é um ambiente de muito aprendizado, de muito conhecimento, eu valorizo muito, assim, foi a melhor coisa que eu fiz na minha vida, sem dúvida, eu criei uma independência muito grande, eu saí de casa com 17 anos, mas acho que já deu, tô cansada de lá.

**Laiz:** Como é que você escolheu esse curso?

**Estrela:** Nossa...

**Laiz:** Você, boa em humanas, foi parar na Engenharia de Alimentos...

**Estrela:** Olha, foi assim, quando eu tinha uns 14 anos, eu queria fazer Biologia, tava na minha cabeça que eu queria fazer Biologia, Biologia, Biologia... Aí, dos 14 pros 17, eu continuei em Biologia, aí quando eu tava nessa escola aí, que foi durante meu ensino médio, o Etapa, foi lá, sabe, o cursinho Etapa?

**Laiz:** Sei!

**Estrela:** E eles proporcionaram uma prova de bolsas só pra algumas escolas que eram as melhores escolas públicas da cidade, e, assim, você competia só com alunos de dentro da sua escola, e aí eu fiz a prova de bolsa lá e eu consegui bolsa no Etapa, integral. Até essa época, eu era uma aluna muito aplicada, eu sempre fui muito estudiosa, e aí eu consegui essa bolsa e eu consegui um ano de cursinho no Etapa sem pagar. Foi ótimo, só que eu também não podia faltar...



**Laiz:** Sei, sempre tem pressões.

**Estrela:** É...

**Laiz:** Tem um preço.

**Estrela:** Eu tinha um acompanhamento com uma psicóloga, ela ficava olhando os meus simulados, o quanto eu tirava e tal, era meio chatinho... E o Etapa era um cursinho muito bom, muito bom. Foi, assim, o que me deu um pouco de base em Exatas pra conseguir entrar na faculdade.

**Laiz:** (Risos) Compartilho da mesma história.

**Estrela:** (Risos)

**Laiz:** Verdade, eu estudei no Etapa!

**Estrela:** Sério?

**Laiz:** Também fiz cursinho no Etapa.

**Estrela:** Em que ano?

**Laiz:** Nossa, faz bastante tempo...

**Estrela:** É?

**Laiz:** Foi em... 2002.

**Estrela:** Nooossa, então acho que a gente não teve mesmos professores.

**Laiz:** Professores em comum... É, não sei.

**Estrela:** Você fez na Ana Rosa?

**Laiz:** Não, eu fiz aqui na São Joaquim.

**Estrela:** Eee... O Etapa fazia várias palestras, não sei se tinha... De profissões, e aí teve uma palestra de Farmácia e Biomedicina, e eu tava, assim, depois que eu parei de querer fazer biologia, eu queria alguma coisa próxima, então eu pensava em biomedicina, eu pensava um pouquinho em farmácia, então “nossa, essa palestra vai ser idel pra mim ver o que vou fazer, é farmácia ou biomedicina, é um dos dois”, eu saí de lá sem querer fazer nenhum dos dois.

**Laiz:** (Risos)

**Estrela:** Farmácia porque o cara farmacêutico que tava falano lá disse que ele não ganhava nada, e aí eu fiquei meio chateada e o de biomedicina porque tinha só que trabalhar em laboratório, assim foi a impressão que eu tive ali e falei não quero.

**Laiz:** Huum... Não bateu, não bateu.

**Estrela:** É! E eu não sei como eu fui parar em Engenharia de Alimentos, porque, assim, eu não sei de onde me veio a vontade de pesquisar isso, de ir atrás, é a única fonte que eu tenho disso é que uma prima minha que mora numa cidade de interior fez um semestre de Engenharia de Alimentos, em Barretos, e ela desistiu porque ela conheceu um cara e ela casou com o cara.

**Laiz:** Hum.

**Estrela:** Mas, assim, ela nunca me falou nada sobre o curso, ela nunca gostou, ela nunca nada e eu não sei como que eu achei esse curso, eu juro, é uma coisa que eu não faço ideia de onde ele brotou.

**Laiz:** Aham.

**Estrela:** Só sei que...

**Laiz:** Mas ele brotou.

**Estrela:** Mas ele brotou! E, no momento em que eu comecei a pesquisar, eu comecei a me interessar muito. Na verdade, eu gosto muito do curso, eu acho ele muito interessante, porém muito difícil. E aí, eu comecei a pesquisar Unicamp, eu pesquisei a USP, comecei a assistir muito vídeo sobre o curso, assistia aqueles vídeo do guia de estudante... Aquelas..

**Laiz:** Sei.

**Estrela:** ...Aquelas coisas e vi muito sobre aquilo, aí eu gostei muito da cidade, de Campinas e falei "ah, vou prestar", só que, como eu tinha 17 anos, eu não tinha muito conhecimento sobre o que que eu vou fazer depois que eu entrar lá, eu só queria entrar lá.

**Laiz:** Claro.

**Estrela:** Eu falei "ah, tem cálculo, tem cálculo um, cálculo dois, mas tudo bem, vou fazer" e não sabia que eu ia me ferrar tanto, mas gostei. Eu queria entrar em Campinas, só que eu não passei na primeira lista em Campinas, aí depois eu nem vi mais, porque assim que eu entrei em aqui, eu já sabia que tinha um alojamento. E o meu irmão, ele fazia USP aqui na EACH, ele falou pra mim: "vai pra USP porque eu já sei como funciona, eu já sei como funciona pra você ir atrás do alojamento, fazer as coisas". E, na época, a gente tava com muito problema financeiro, eu mal tinha dinheiro pra ir pra lá fazer minha matrícula, foi muito complicado, inclusive, eu fui sozinha e essa menina que morou comigo no alojamento e morou comigo na *kitnet* e agora vai prestando estatística, ela me conheceu no dia da matrícula porque a mãe dela me viu sozinha e ficou meio compadecida comigo, e aí a gente se conheceu aquele dia.

**Laiz:** Ficaram amigas.

**Estrela:** E ficou. E aí, eu acabei indo mais pela facilidade da moradia. E aí, fui pra lá e comecei a fazer o curso, eu não tenho nenhum arrependimento sobre o curso, eu não tenho vontade de fazer outra coisa, eu gosto muito, única coisa que eu faria era gastronomia, só que é muito caaaro.

**Laiz:** Gosta de cozinhar, então.

**Estrela:** Gosto! Então, eu gosto muito do curso, gosto muito de trabalhar na área, eu só tive esses problemas de inserção, eu acho.

**Laiz:** E como é que você se sente com relação a isso? Dentro da sua turma...

**Estrela:** Agora eu não ligo, eu aceitei que eles não são pessoas que têm perfil pra serem meus amigos, assim, não são pessoas que batem muito comigo, então eu já não faço mais questão, antes eu achava que eu precisava daquilo, agora eu não acho mais, então eu tenho meus amigos de outros cursos, tenho meus amigos do alojamento, tenho as meninas que moram comigo, pra mim já é o suficiente, não sinto mais aquela necessidade de ser amiga de pessoas da minha sala.

**Laiz:** Quando você entrou, você achou que tinha.

**Estrela:** Quando entrei, achava que precisava, então, quando entrei, acho que porque era mais nova, eu tinha as coisas um pouco menos esclarecidas, assim, e era tudo muito novo.

**Laiz:** Claro!

**Estrela:** Agora... Antes eu tinha um pouco de vergonha que eu ficava no alojamento, agora eu não ligo pra nada disso assim, eu deixo bem claro assim, eu faço questão até.

**Laiz:** Recebe auxílio memo e pronto e acabou.

**Estrela:** É isso mesmo, não fui pra Europa, não falo Inglês, tenho todas as dificuldades e paciência e é isso, acho que agora eu não ligo, eu me sinto mais bem resolvida com essa parte

**Laiz:** É parece que o tanto que você foi sofrendo né ao longo do tempo foi te fortalecendo de alguma forma mesmo né.

**Estrela:** E eu fui conhecendo pessoas mais que ééé... Que tinham mais a ver comigo e que passam pelos problemas que eu passo, e aí foi mais fácil.

**Laiz:** É, isso ajuda também né, ver que você não tá sozinha, não é uma coisa da Estrela, a Estrela que é esquisita e sei lá eu o que, não né, você conhece outras pessoas e vê que não "ah, bom né", tem um monte de gente que passa pela mesma coisa também, você tem uma casa cheia de meninas que passam pelas mesmas situações que é, pelo menos, semelhante assim.

**Estrela:** É, teve um episódio em que uma das meninas que moram comigo, ela falou que ela foi fazer um trabalho numa outra república, que é a república de meninas mais ricas de lá, que é a havaianas.

**Laiz:** Tá.

**Estrela:** Aí ela dormiu lá, que ela foi fazer trabalho com a menina e ela falou: “gente, primeira coisa, cheguei lá a gente foi jantar, que que eu jantei? Salmão. Era uma terça-feira, a menina tava comendo salmão!”

**Laiz:** (Risos)

**Estrela:** Aí passou um tempo: “ah, to com fome, vamo comer fondue?” — e ela pegou um monte de morango, um monte de chocolate e comemos fazendo o trabalho, aí era, sei lá, meianoite e pouco, ela pegou um iogurte grego de não sei o que, a gente comeu e sabe o que eu

tomei de café da manhã? Tinha uma Nespresso na casa ela, tinha num sei o quê, tinha torrada, tinha doce de leite, tinha geléia de não sei o quê. Gente, aqui em casa, a gente não tem essas coisas, a gente tem pão e manteiga e é só.

**Laiz:** (Risos)

**Estrela:** E a gente ficava discutindo dessa discrepância e ela sempre contava quando ela ia lá dessas diferenças das coisas, e aí agora eu fico muito mais feliz de morar com as meninas que têm muito mais a ver comigo que a gente tem as mesmas dificuldades as mesmas facilidades, as mesmas coisas pra contar, a gente tem muito mais problemas parecidos do que a diferença assim... Não dá certo, acho que não adianta...

**Laiz:** Ah, parece que deixou de te interessar também, né.

**Estrela:** É...

**Laiz:** Assim também, né?!

**Estrela:** Ah não ligo, eu preferi isso, e acho que eu criei um sentimento mais de... Como eu sei que essas coisas acontecem, eu me aproximei muito mais dos meus amigos e eu gosto muito de tá próxima e tentar ajudá-los assim, um sentimento que eu criei muito foi que, assim, ano passado minha mãe recebeu um dinheiro que é de uma ação de quando meu avô morreu, em 1990... Essas coisas de governo assim... **Laiz:** Sei, sei.

**Estrela:** Muito antiga. E ela comprou um carro e um carro ficou só pra mim, não só pra mim, mas sou eu quem dirijo, e meu pai tá com uma doença, então não dirige mais, minha mãe nunca gostou de dirigir, e meu irmão tem 27 anos e ele não gosta de carro, ele tá sempre pressionado a tirar carta.

**Laiz:** Tá

**Estrela:** E a única pessoa que dirige sou eu.

**Laiz:** E você gosta de dirigir?

**Estrela:** Gosto, e assim eu tenho um sentimento de querer muito levar meus amigos pros lugares e buscar. E tenho um, por exemplo, que ele vai desistir da faculdade, e ele falou que o pai dele não vai lá buscar as coisas dele porque ele vai desistir da faculdade e ele mora em Guarulhos, num lugar super longe e eu falei “não, eu faço questão, eu te levo, eu busco suas coisas, eu levo você na sua casa, eu faço o que for preciso”. É como se eu tivesse um sentimento de eu entrei na faculdade, meus pais não me deram um carro, meus pais não me buscavam na escola, meus pais não me levavam nas festinhas, então agora eu meio que quero ser mãe dos meus amigos, eu acho que foi assim, muitos problemas que eu fui passando e eu fui passando com eles, eu fui me aproximando muito mais e tenho um sentimento mais amoroso, assim, sabe?

**Laiz:** Sei, sei, acho que você ficou parecida com a mãe da sua amiga que te viu lá e se compadeceu de você, né?!

**Estrela:** Aham (risos).

**Laiz:** Aí você vê as outras pessoas e se compadece delas.

**Estrela:** Sim.

**Laiz:** Acho que muito porque você passou por uma série de dificuldades, né, e você consegue reconhecer isso no outro.

**Estrela:** Sim.

**Laiz:** E, sei lá, meio retribuir assim né.

**Estrela:** Huum.

**Laiz:** Que legal! Que legal! E você pretende trabalhar no quê, o que te interessa, que você quer fazer?

**Estrela:** Então, primeira coisa que eu queria muito trabalhar era com alimentos orgânicos, alimento integrais com vegetais, essas coisas assim, mas depois eu entrei num questionamento de que as empresas que fazem isso, elas fazem esses produtos muito caros, e eu não sei, na minha cabeça, elas não têm necessidades de fazer os produtos tão caros, porque se você quer difundir alimentos naturais e coisas saudáveis, você não devia cobrar tão caro por pacotinho de aveia, que é só uma aveia, que você vai no mercadinho da lapa, você vai na zona cerealista e você paga muito menos, então eu entrei um pouco em conflito com isso, mas não sei, acho que eu gostaria de uma área de logística, assim, alguma coisa de fábrica mesmo, e, esses tempos, eu comecei a pensar em indústria de bebidas, eu gosto muito de cerveja.

**Laiz:** É mesmo?

**Estrela:** E eu tava pensando nisso, alguém falou disso pra mim e eu comecei a pensar. Não sei, acho que é isso, eu gosto muito e logística, tenho muita vontade de trabalhar com a cadeia dos alimentos, do transporte, de como se produz e como se armazena do estoque, de como você leva um produto refrigerado daqui pra lá num sei o que, acho que isso me interessa mais.

**Laiz:** Que legal.

**Estrela:** Acho que é isso.

**Laiz:** Tem mais alguma coisa que você queira acrescentar, que você queira falar...

**Estrela:** Acho que eu já falei até muito, fui pra assuntos paralelos, assim.

**Laiz:** Ah, mas tudo isso faz parte do tempo que você permanece na USP, né, coisas que acontecem fora da USP também, não precisam ser coisas que acontecem propriamente dentro da USP... Huuum alguma coisa que você sinta falta? Da USP, que, sei lá, que você acha que a

USP poderia fazer, fornecer e que ela não fornece pra além disso que você comentou das aulas, do esquema de aula que talvez pudesse ser outro.

**Estrela:** Deixa eu te falar, acho que a gente já tinha comentado, acho que um auxílio psicológico mais presente, mais enfático, não sei eu acho que isso tinha que tá extremamente aliado a graduação ter mesmo que fosse um grupo a cada duas semanas e que isso fosse proporcionado pros alunos.

**Laiz:** Aham.

**Estrela:** Eu acho que é importante, é um ambiente de muita pressão, de conhecer muita coisa nova, você chega do ensino médio, que era tudo dado na sua mão, que era tudo mais fácil, que você não tinha responsabilidade, que não era você que tinha que pagar as contas da sua casa e a sua república e você precisava, sei lá, comprar sua comida, às vezes, pras pessoas, isso é muito diferente, e aí você fica nesse ambiente com pessoas diferentes, e você fica dez horas por dia na faculdade, eu acho que deveria, deveria ter um auxílio.

**Laiz:** Um cuidado assim...

**Estrela:** Um cuidado...

**Laiz:** ... Maior com os alunos

**Estrela:** Uhum, mas aí, sabe o que eu fico pensando?

**Laiz:** Hum?

**Estrela:** Se... Como que eu comparo a universidade depois com o mercado de trabalho, porque eu sei que o mercado de trabalho também é um ambiente de muita pressão, e aí se eu, pensando assim, se eu quiser tornar a universidade um ambiente melhor mais confortável e menos... Sei que eu vou repetir, mas com menos pressão, se eu não tô querendo ficar muito distante da realidade que eu vou encontrar depois **Laiz:** Talvez...

**Estrela:** E isso também é uma coisa que eu penso um pouco, não adianta eu querer tornar isso aqui maravilhoso e depois eu me choco lá, se eu não me chocar aqui, eu me choco depois porque depois o mercado de trabalho não dá pra eu transformar.

**Laiz:** Claro... Não, você pode mudar de lugar, mudar de empresa, você pode uma série de coisas, mas, pelo que eu tô entendendo do que você tava falando das coisas que você acha que poderiam acontecer dentro da universidade, pra permanência ser diferente, acho que é muito mais você ter determinados recurso que você possa lançar mão pra que você consiga se virar assim, não que a dificuldade vá ser menor, acho, é só ter um pouco mais de sustentação mesmo assim, né, você ter, de repente, um psicólogo pra recorrer, um professor mais na mão, um professor que você consiga conversar, sei lá, se sua turma tivesse tido, sei lá, rodas de conversa por exemplo, com a sua turma quando você entrou, se o choque de vocês com eles ia ser como foi...

**Estrela:** Uhum.

**Laiz:** Né?! Isso tudo não faz a dificuldade desaparecer, não faz desaparecer que você era a única que morava em alojamento e que eles viajam pra Europa nos feriados, né?! Que comem salmão às terças-feiras, e daí em seguida comem fondue e dah né... Essas coisas todas assim de gente que tem uma realidade financeira diferente, né.

**Estrela:** Uhum.

**Laiz:** Não faz isso desaparecer... Acho que só faz com que você tenha um pouquinho mais de ferramenta sendo construída, né, que talvez inclusive você possa usar quando você for trabalhar.

**Estrela:** Uhum.

**Laiz:** Que é, né, a empresa, sei lá, conheço várias empresas que têm auxílio psicológico, por exemplo, mas aí, trabalhando, você pode procurar, acho que não é também, né, sei lá, porque a realidade é difícil e tudo porque a gente tá sempre bem cascudo.

**Estrela:** Uhum.

**Laiz:** É difícil também ser só cascudo na vida.

**Estrela:** Verdade... Você me fez lembrar de só mais uma coisinha que eu queria falar, é, eu acho que esse aumento de vagas do SISU na USP tinha que ser guiado com uma base melhor de ensino médio pra esses alunos na faculdade, porque acho que esses alunos têm mais dificuldade do que os outros, não adianta só facilitar pra ele entrar se, quando ele entrar, pra ele, vai ficar muito difícil.

**Laiz:** Lógico, lógico... Pra além de todos os outros abismos.

**Estrela:** Uhum.

**Laiz:** Tipo, esse de ser a única logo numa turma de 50.

**Estrela:** Uhum.

**Laiz:** Nossa, eu fico imaginando que isso deve ter sido muito pesado mesmo.

**Estrela:** Foi, foi... Aliás, eu acho que aquele alojamento não devia mais ser utilizado.

**Laiz:** É?

**Estrela:** Porque não faz sentido um negócio tão distante da cidade, tão alheio às coisas, é muito complicado, é que assim, eu não sei como que funcionam as bolsas que eles disponibilizam, porque acho que é muito pouco, mas se pudesse ser todo mundo com bolsa seria melhor, as pessoas na cidade não ia tá clara essa diferença de um aluno pro outro, do que tem auxílio e não tem, ninguém precisa saber.

**Laiz:** Entendi, entendi.

**Estrela:** Eu acho que seria melhor.

**Laiz:** Ali deixa muito em evidência.

**Estrela:** Deixa, tá claro quem mora no alojamento, e, assim, o alojamento parece um mistério pros outros alunos “nossa, como que é lá dentro?”.

**Laiz:** (Risos) Hoje, no Globo Repórter: como fazem no alojamento, como comem, onde dormem...

**Estrela:** Onde vão ao banheiro.

**Laiz:** (Risos) É, talvez fosse uma boa ideia mesmo, né, dar uma diluída assim, deixa a diferença menos evidente.

**Estrela:** Sim... Acho que é isso.

**Laiz:** Ah, não, moça, muito obrigada.

**Estrela:** De nada, você achou que foi bom?

**Laiz:** Achei! Achei que foi ótimo.



## APÊNDICE D – CONVERSA COM ISABEL

**Laiz:** (ligando o gravador) Enquanto trabalhadora... O que que você pensa sobre o programa de permanência, o que que você não pensa, sei lá, porque você trabalha em, pelo menos, dois *campi*, então imagino que, sei lá, você deve ter aí só 20 anos de experiência (ri)...

**Isabel:** É (ri), é, mas se você... Se você avaliando, né, parando pra pensar, tem muita história, mas não sei se experiência...

**Laiz:** Hum...

**Isabel:** Né? É... Porque, assim, como é que foi a minha trajetória, né?! Eu vim de empresa e vim trabalhar na USP.

**Laiz:** Sei.

**Isabel:** Eu era assistente social de uma empresa grande, usina de cana de açúcar.

**Laiz:** Ah, tá.

**Isabel:** Né? Ééé... Embora trabalhasse numa empresa usina de cana de açúcar, que é de uma exploração incrível da força de trabalho, é... Eu tenho uma história de militância, né, à esquerda (risos). Então, assim, eu entrei na USP com uma expectativa, eu não conhecia, eu não conhecia nada sobre permanência estudantil, absolutamente nada, nada, eu não sabia. Eu sabia que existia o CRUSP, ponto, porque tinha tido colegas que moraram no CRUSP, mas como era e como se dava esse processo, acho que eu achava que entrava lá e morava, por exemplo...

**Laiz:** Sei, uhum.

**Isabel:** E aí, eu entrei, e eu nunca achei muito justo esse processo seletivo.

**Laiz:** É?

**Isabel:** Nunca achei. “Ai, Isabel, como seria mais justo?”, não sei. Né?! Por que que eu não acho justo? Porque muita gente que concorre, obviamente que não é a maioria, mas omite ou mente. Por quê? Porque o próprio sistema permite isso, né?! Faz com que se tenha essa postura, né?!

**Laiz:** Por que você acha que o sistema faz isso? Como você acha...

**Isabel:** Porque eu acho, assim, que não são estabelecidas claramente quais são as regras, né?! Ora, se a demanda é maior do que o que se oferece, evidente eu acho que tem que ter seleção, não dá pra ser diferente, mas você tem que ter regras mais claras, né?! É, eu acho que já hoje é muito mais claro que quando eu entrei. Quando eu entrei, os estudantes questionavam que era muito subjetivo, e eu também achava isso, só que eu não tinha escopo pra falar isso, né, eu tava no começo e tava aprendendo...

**Laiz:** Mais anos de casa dá pra dizer...

**Isabel:** É! Hoje já é muito mais objetivo, extremamente objetivo comparando com o que era anteriormente, mas é... Não é a gente, assim, você vai falar que é coisa louca, mas eu acho que todo processo seletivo não é justo, nenhum processo seletivo é justo, vestibular não é justo, concurso público não é justo, prova. Pra quem é docente, eu acho que não é justo, é... mas o que fazer? Eu também não sei. O que eu sei é que, assim, a Universidade de São Paulo como um todo, seja estudando ou pra funcionário docente ou não docente, tem um grande problema de comunicação. Esse problema de comunicação interfere, por exemplo, em eu, estudante que ingressei esse ano, chegar no final do ano ter passado todos os perrengues possíveis que eu nunca soube que tem um processo seletivo pra auxílios.

**Laiz:** Sei.

**Isabel:** “Ai, Isabel, mas entrega folheto”. É verdade, um envelope cheio de folhetos com um monte de coisas, né, não tem destaque pra aquilo. “Ah, mas tem unidades como a Sul e a EACH, que faz palestras e fala sobre a permanência estudantil”, mas não são todas e, mesmo aqui, a gente chega, às vezes, dois anos depois vem o aluno contar que mora num quartinho lá no extremo Leste da cidade, que vive com menos de um salário mínimo e tal e tá há dois anos na universidade, sei lá, vendendo coisa no trem, por exemplo. A gente tem aluno vendendo coisas no trem, então como que a gente, eu acho o primeiro problema em relação à permanência estudantil ao programa é a comunicação, acho que é mal feito, desde de lá de quando eu entrei, nos anos 2000.

**Laiz:** Nossa, dezessete anos já!

**Isabel:** É! E... E aqui, por exemplo, que não tem moradia, né, que é o auxílio financeiro, auxílio moradia, o valor 400 reais, o que que você paga com 400 reais? Né? E aí, o discurso da universidade é: “Mas, Isabel, é um auxílio, o aluno tem que batalhar”, tudo bem... Aí, entra o que minha amiga, que eu comentei com você, professora da Federal da Bahia, fala, da permanência simbólica. Aí, você fala: “ó, te dou 400 paus e você tem que batalhar o restante aí pra você sobreviver”, aí a universidade toma todo o teu tempo, não dá pra trabalhar. “Ah, o curso é só de manhã, tem a tarde”. Não tem, porque o professor passou um texto de 400 páginas em francês, e eu não sei francês, eu vim de escola pública e é pra semana que vem, eu tenho que...

**Laiz:** Fazer o fichamento.

**Isabel:** Fazer um fichamento! Ou uma resenha comentada, né, sobre esse texto... Então, vai tomar minha tarde, minha noite, porque eu vou ter que ir buscar alguma coisa no google tradutor, uma amiga, alguém e tal, que eu também não tenho dinheiro pra pagar alguém pra traduzir pra mim, por exemplo.

**Laiz:** E em uma tarde...

**Isabel:** Em uma tarde. Né? Então, eu não vou trabalhar. Então, esse auxílio que a universidade diz que me dá não é um auxílio, é o que me mantém, e aí, se eu estudo na USP Leste, eu tenho que batalhar não só pra ter auxílio moradia, como o apoio manutenção, que é o transporte pra eu ter 600 pau pra eu me manter.

**Laiz:** Agora, então, chama apoio manutenção?

**Isabel:** É, depois do movimento do ano passado dos estudantes.

**Laiz:** Ah, esse da ocupação?

**Isabel:** É, que era pra acabar o auxílio transporte...

**Laiz:** Eu lembro disso.

**Isabel:** Então, acabou teoricamente, e ele ressurgiu como o apoio manutenção, um nome bem ruim.

**Laiz:** (Risos)

**Isabel:** É... E a universidade a USP coloca como... “Olha que chique eles”.

**Isabel:** E tem assim né, uma coisa que eu discuto muito com os alunos **Laiz:**

Hum...

**Isabel:** Que lugar que a universi... Que como aluno que, que recebe auxílio, que lugar que a universidade te coloca? É a universidade te coloca, né, num lugar ruim, você é quase que um pária da universidade porque você precisa da universidade, né?! E aí, tem aluno que ousa conseguir fazer bolsa sanduíche no exterior aqui no campus, cara que é bolsista, e eu vou falar huuumm... Então, não é essa a história que ele trouxe. Às vezes, você vai ver a história de vida dele, é pior ainda.

**Laiz:** Sei.

**Isabel:** Como, não sei se você soube, de um aluno que a gente teve em 2014 que foi pros Estados Unidos e morreu lá, o Douglas Ribeiro. É... Até hoje, a família suspeita que ele foi morrido, né, que não foi um mal súbito que ele teve, indo pra uma piscina a noite. O menino evangélico, todo certinho...

**Laiz:** Nossa...

**Isabel:** É! Então, assim, esse menino era de Paraisópolis, eu e a Priscila a gente fez várias visitas domiciliares, família pobríssima, morava numa parte mais ruim de Paraisópolis, né, porque tem subdivisões lá, em, para... Em qualquer favela...

**Laiz:** Sim.

**Isabel:** E esse menino ousou num ano, né?! A gente ouviu uma professora aqui do campus falando: “Nossa, mas ele fez duas viagens grandes num ano só”, porque ele foi, no primeiro semestre, pra Alemanha.

**Laiz:** Hum...

**Isabel:** Apresentar o trabalho... Fez vaquinha virtual e foi, e no segundo semestre é que ele foi pros Estados Unidos — aliás, acho que hoje ou amanhã faz o aniversário de morte dele, então, assim, é... A universidade coloca essas pessoas num “olha, tô te dando dinheiro, você se mantenha no seu lugar”... de pobre, que vai fazer um curso básico, né, sem grandes é... sem grandes ousadias.

**Laiz:** Sei... Fazendo número só.

**Isabel:** É, fazer número na quantidade de quantos alunos formados eu tenho, mas principalmente quantos alunos foram atendidos pela permanência estudantil, e aí eu solto na imprensa. Em época de campanha eleitoral, eu falo que as universidades públicas atendem x, y, z...

**Laiz:** Uhum.

**Isabel:** E aí, eu volto a citar a professora minha amiga, porque eu acho o trabalho dela, eu queria ter aprofundado na minha dissertação do mestrado... É... Que ela que me fez pensar nisso porque eu não tinha pensado, a questão da permanência simbólica, é... Você estudou no Santo Américo, e eu estudei na Escola Estadual Joaquim Rodrigues...

**Laiz:** Hum...

**Isabel:** O Santo Américo lá no Morumbi, e a minha escola lá em Itaquaquecetuba, por exemplo, né, só isso, só o território já dá conhecimentos muito distintos.

**Laiz:** Muito.

**Isabel:** Né? As relações também, o modo de vestir, modo de falar, modo de cortar o cabelo, os lugares que eu vou com os meus amigos, os lugares que você vai com os seus amigos. Eu sou a melhor aluna da escola estadual Joaquim Rodrigues, e você é a melhor aluna da sua turma no Santo Américo...

**Laiz:** Uhum.

**Isabel:** E aí, nós nos encontramos na USP. A tendência é que você procure os seus iguais, que, na USP, estão em maior número, e eu vou procurar os meus iguais, que, na USP, pode ser que na minha sala no curso que eu ousei passar não tenha, se eu fui pra Medicina... Se eu fui pra, sei lá, pra Poli...

**Laiz:** Uhum.

**Isabel:** Né? É... E aí, você é branca e eu sou negra. E aí, vai tendo essas coisas que tem a ver com a permanência simbólica, né?! Aí, eu garanto, eu que vim lá de, do fim de Itaquaquecetuba, eu garanto que eu vou conseguir comprar um livro, que eu vou pagar a condução pra vir pra aula e tal, pela bolsa que a universidade me oferece, mas eu nunca vou ser igual você, né?! Você vai duas vezes por ano pra Europa, eu nunca fui pra Santos, né?! Então, isso, né, que ela fala da permanência simbólica, que é evidente que é importante a questão financeira, é quase que fundamental, mas essa, e agora falando com uma psicóloga, essa questão da permanência simbólica acaba afetando e trazendo todos os problemas, tentativa de suicídio, dependência química, enfim...

**Laiz:** Você escuta muito disso aqui?

**Isabel:** Ô!

**Laiz:** É?

**Isabel:** Vou te contar uma coisa que me faz... Me emociona, quer dizer, situações como essa, eu ficaria aqui dias falando pra você, mas é que é desse ano, é fresquinho, é... A gente tava, é... Ah, era época de matrícula e tal, que vira um rolo aqui, vira uma coisa...

**Laiz:** Sei.

**Isabel:** E aí, entrou uma mãe com um menino, bonitinhos, né, você... Sou formada desde 86... Tenho 32 anos de formada, a gente, o olhar, né, você já... Então, um menino, né, fofo e tal, a mãe lindinha e tal, e vieram com algumas dúvidas perguntar. Logo em seguida deles, entrou uma menina negra, bem magrinha magrinha, magrinha, cabelo desgrenhado, com uma roupa muito simplesinha, uma sandalhinha gasta e tal...

**Laiz:** Sei.

**Isabel:** E a mãe do menino olhou pra menina assim e tal. né, aé eu falei: “Ah, junta todo mundo, que aí eu passo as informações”, aí entraram mais algumas pessoas, e eu fui falando, e a mãe fazendo perguntas apropriadas, e a menina quietinha, acho que era a sexta chamada...

**Laiz:** Nossa...

**Isabel:** Quinta ou sexta chamada... Aí tá, a mãe e o menino foram embora, e aí essa menina negra, magrinha, cabelo desgrenhado ficou, pediu mais informações, aí eu falei sobre a permanência estudantil, acho que era a última chamada, porque aí ela falou do emergencial, eu falei: “Olha, a gente vai tentar o emergencial pra essa lista e tal, mas eu, aqui, não tenho mais verba, então a gente vai ver e vai demorar um pouco pra sair, se sair”. Aí ela saiu cabisbaixa, mas levou os papéis, trouxe os papéis, e realmente pra todo mundo tava saindo mais ou menos em quinze dias, nessa última turma demorou mais de um mês pra sair. E aí, passou esse mês, esqueci da menina, né?! E aí, um dia, vem essa menina, a Denise veio e falou: “Ai, Isabel, tem

uma aluna aqui”, e aí vem ela: “Dona Isabel, eu vim falar que eu não quero mais o emergencial”. Falei: “ah, não?”; “Não, porque eu não vou estudar, isso aqui não é pra mim”. A cada vez que eu ouço isso, Laiz, eu me destruo internamente.

**Laiz:** Sei.

**Isabel:** Né?! Então, segura, Isabel, não chora com aluno e tal, né: “E por que que não é pra você?”; “Não, porque meus amigos entendem tudo o que o professor fala, e eu não entendo nada”. Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, que é pior que Medicina, porque engloba todas as ciências duras: Matemática, Biologia, Astronomia, sabe, é... E a universidade olha pra esse curso como se fosse um lixo, só que eu acho que quem entra num curso desses e termina, é o supra-sumo da genialidade, né?!

**Laiz:** Parece ser bem difícil.

**Isabel:** É, não é difícil, é muito difícil. Daí, eu falei: “Não, você vai ficar”, e me envergonho disso, né, porque é o Estado que tem que fazer isso. Eu falei: “Você tem aula agora?”; “Tenho”; “Você vai na aula, depois você vem aqui”. Ela chorou e tal, saiu daqui, quem chorou fui eu, quanto eu tinha na carteira? Daquele envelopinho da Universidade de São Paulo? Botei os cinquenta reais na carteira, falei: “Olha, da universidade, que eu consegui como emergencial e tal e você não vai desistir, você passou”... Assim... É... eu não me vanglorio, eu não conto isso, infelizmente não foi a primeira vez, e não sou a única pessoa que faz isso, mas essa menina ia embora. Faz quinze dias, ela veio aqui com um sorriso de orelha a orelha: “Dona Isabel” — o que eu achei incrível com a realidade dessa menina — “Eu não fiquei de DP em nenhuma disciplina”. Morar numa favela de São Paulo, Laiz, é difícil; morar numa favela de Poá é muito pior; morar no fundo de uma favela de Poá é muito pior ainda; morar numa favela de Poá, numa pontinha que você fez por cima de um rio pra fazer o seu barraco, é muito pior; e morar nesse barraco com uma mãe que vive de bolsa família, sendo que a menina com 18 anos é mais velha, e os irmãos tem na faixa 5, 4, 3 anos, sabe... E a menina tá aí. Agora, o Marco Antônio Zago quer saber quem é essa menina? Se eu contar essa história pra ele e pros executivos da Universidade de São Paulo, eles vão falar: “É, realmente, como que essa menina...”, assim como o que eu já ouvi de docente aqui: “Ah, isso que você conta é lenda não existe isso, nós não temos alunos assim, né, é lenda, não a gente tem”. Eles existem, tá aqui, a aluna de Paraisópolis também tá lá, entrou no mestrado em Paris em Gestão de Políticas Públicas. Menina ficou seis meses fazendo vaquinha virtual, né, então, assim, que significado que tem essas pessoas aqui dentro? Eu penso, essas pessoas que dependem de permanência estudantil, de fato, eu penso que, infelizmente, é pra fazer número, né?! Não se acredita que essas pessoas vão produzir conhecimento e vão produzir coisas importantes.

**Laiz:** É linda...

**Isabel:** É linda, né?! E eu nesses, desde 2000, o que eu vejo é que essas pessoas têm uma produção acadêmica, uma produção profissional brilhante...

**Laiz:** É mesmo?

**Isabel:** Brilhante! Né?! É raro você ver um aluno desse como essa que eu exemplifiquei agora ser mediano, não é mediano, os caras são brilhantes, e que visibilidade que eles têm? Como foi a permanência quando, no começo, eu queria fazer grupos de quem vem do interior? Como é se adaptar numa cidade igual São Paulo, que eu acho que isso tem a ver com a permanência...

**Laiz:** Sim.

**Isabel:** Né?! Como é que é, eu nunca cozinhei, nunca fervi uma água na minha vida, vamo fazer um grupo aí, as várias maneiras de se fazer miojo (ri)

**Laiz:** (Risos)

**Isabel:** Sabe? Coisa assim de autoajuda mesmo até, né?! Não me foi deixado fazer, né, então assim, é, se acredita, eu falo Universidade de São Paulo, mas, pelo que eu tenho conversado por aí, nas universidades públicas, acham que permanência estudantil é dar dinheiro, é também. É claro, sem dinheiro, a gente, numa sociedade capitalista, não faz nada, é também, mas se você deixa a permanência simbólica, as pessoas piram. “Ah, mas usam pra fumar tanta maconha, porque faz isso, porque bebe tanto, porque não sei o quê”. Eu tenho que buscar um limite, eu tenho que buscar alguma coisa pra aliviar as minhas angústias, minhas aflições e minhas preocupações, né?! Se é correto e é aceito pela sociedade, é outra história, mas...

**Laiz:** Claro. Acaba, pelo que você tá dizendo, acaba ficando muito na mão do próprio aluno.

**Isabel:** Sim, sim, porque não é... Não é... Não importa...

**Laiz:** Hum...

**Isabel:** Lembrando que essas pessoas chegam aqui com 17, 18 anos...

**Laiz:** Claro.

**Isabel:** Por mais dura que tenha sido a vida, não têm experiências, às vezes, de administrar o orçamento mesmo: “como é que administro?”.

**Laiz:** Nossa, tem isso também, né?!

**Isabel:** Sim.

**Laiz:** De como lidar com o dinheiro.

**Isabel:** A gente... “Se vira cara, né?! Você entrou!”, que é isso que o docente fala em sala de aula: “Você entrou na maior universidade do país e tal, se vira!”. Não é assim! Eu acho que a gente não tem que ser paternalista, que, muitas vezes, a Universidade de São Paulo é, porque é mais prático: “Toma”, né?! Eu acho que não, mas também não tem que jogar aos leões.

**Laiz:** Claro.

**Isabel:** Né?! E, muitas vezes, o que a gente faz é jogar aos leões, né?! Vão lá e, né, então... Mas eu não sei, eu não sei... Eu não sei, não, eu creio que não se colabora tanto com os estudantes com a permanência estudantil.

**Laiz:** Nessa perspectiva de que permanência estudantil seria mais do que dar dinheiro **Isabel:** Sim... Sim... Eu acho que não se colabora.

**Laiz:** E você lembra de algum momento no passado, algum momento na tua história, assim, que você achou que tinha algum tipo de colaboração diferente... Que, assim, eu lembro quando eu era aluna de graduação...

**Isabel:** Hum...

**Laiz:** Lá, lá, quando você entrou, eu lembro de uma vez ter ido lá na SAS que era Coseas ainda...

**Isabel:** Isso.

**Laiz:** E que tinha enfermeira na equipe, que foi uma enfermeira que depois veio pra cá.

**Isabel:** Sim, a Kelly.

**Laiz:** É, isso, a outra Kelly, é verdade. É. E, assim, que tinha, que eu, olhando na linha do tempo, pra mim, parece que foi ficando cada vez, assim, cada vez mais financeiro o negócio...

**Isabel:** Sim.

**Laiz:** No passado, era diferente? Você tem lembrança disso, se não...

**Isabel:** Então, mas...

**Laiz:** O que que essas pessoas de outras áreas faziam, se faziam alguma coisa, não sei... **Isabel:** Faziam, tinha a... que faleceu, que era na época da... Eu entrei nessa época, da administração da professora Rosa Godoi.

**Laiz:** Ah, sim!

**Isabel:** E tinha, acho que tinha até pela formação dela, né?!

**Laiz:** Enfermeira.

**Isabel:** Enfermeira! Então, tinha uma visão mais humanizada, só que assim, é... Para o morador do CRUSP, não existia aqui, e aí quando veio, foi um período de implantação tal, e existiam propostas lindíssimas pra cá, né? E que se perdeu, né?! Eu penso que a gente tem alguma, levemente, alguma sutileza de humanização na relação com os estudantes, só que eu acho que não tem que ser pontual, tem que ser toda a universidade, né?! **Laiz:** Que iniciativas de humanização você consegue lembrar?

**Isabel:** Primeiro, assim, por exemplo, aqui, a gente tem a assistente social da unidade de ensino, embora agora vá se tornar um *campus*, mas é da unidade. Eu acho que deveria ter núcleos, por exemplo, na FFLCH, com assistente social, psicólogo, com profissional da área de saúde



mental, na Poli, sabe? Na odonto... Enfim, eu acho que seria, primeiro pra você tá perto da realidade, né, a SAS atualmente, a SAS fica ali tá longe, como que é o dia a dia. As colegas, não porque elas não queiram, mas elas sabem qual é o dia a dia do estudante lá na FFLCH? Lá na Poli? Né? Ele sobe escada, ele desce escada? O professor de tal disciplina, como é que é? Tal e não sei o quê. Só que surge um problema e no dia a dia não sabe. “Ah, Isabel, mas vocês sabem aqui na unidade?”. Já soubemos muito mais, quando éramos menores, mas a gente ainda sabe, quando um aluno vem, por exemplo, vem falar da relação dele com algum docente na média, a gente tem ideia de quem é esse docente, e eu acho que isso é importante, né?! Agora quando o aluno sai lá odonto e vai lá falar alguma coisa da relação dele com um docente lá na SAS, como que elas vão saber, né, só se for uma pessoa que tem uma certa notoriedade ou que já deu muito problema (ri).

**Laiz:** Ah claro!

**Isabel:** (Risos)

**Laiz:** Mas por que que você acha importante saber desse tipo de informação?

**Isabel:** Por que não... Não é pra saber desse tipo de informação...

**Laiz:** Saber quem é a pessoa...

**Isabel:** É...

**Laiz:** Entender o contexto e tal...

**Isabel:** Não é saber quem é a pessoa, Laiz, mas, assim, de você tá vivendo o cotidiano daquela vida, e eu acho que isso é importante, né, a tua leitura fica mais próxima da realidade, você tá vivendo o cotidiano, você tá ali, você tá vendo que quebrou a, a caixa d'água, que, enfim, que choveu e inundou ahhhn, que alguém caiu numa escada que você sabe que tá quebrada e que faz tempo que tinha que consertar e tal, entendeu? Quem é quem tá dentro desse cotidiano?

**Laiz:** Uhum.

**Isabel:** E eu acho que esse cotidiano, as coisas acontecem no cotidiano...

**Laiz:** Claro.

**Isabel:** Agora você pega isso daqui e vai levar lá do outro lado já... Já...

**Laiz:** Já perdeu.

**Isabel:** Né? Já perdeu muito.

**Laiz:** Claro, eu vou aqui pensando, é, no aluno, né?! Parece que, na solidão do aluno, né, como eu tava dizendo, parece que ele tem sempre que se virar quando ele leva o problema também, o problema é dele...

**Isabel:** É dele, exatamente, exatamente, né?! Aqui a gente tem a Comissão de Direitos Humanos que, por força de portaria, tem que ter as duas assistentes sociais, então, assim, temos vários

problemas na comissão, mas a gente lá, a gente tem uma leitura do cotidiano diferente, né, do que se fosse duas colegas que ficassem lá na SAS, lá no Butantã e viessem aqui eventualmente para a reunião da comissão, né? Eu sei quando o aluno vai e: “Ah, eu vim de trem, tive um problema na passarela ali e tal”. É ali, eu tomo trem e, mesmo que eu não pegue trem, eu sei que a passarela tá ali, eu sei como foi construída, eu sei quando foi inaugurada a passarela e tal, né?! Então, porque eu vivo esse cotidiano.

**Laiz:** Da universidade e do cotidiano da vida.

**Isabel:** É, é.

**Laiz:** Pra cuidar.

**Isabel:** Isso, é, “Ah, o tio da cantina tem essa questão”, eu sei, porque eu compro coisa naquela cantina, né?! E eu penso que a qualidade da minha leitura como profissional é melhor porque eu tô nesse cotidiano.

**Laiz:** Aham... E pra você, isso é importante.

**Isabel:** Sim! Principalmente porque assistente social lida com as coisas do cotidiano das pessoas, né? Quando a gente fala, quando assistente social fala com garantia de direitos, garantia de direitos tá no cotidiano das pessoas; quando ela usa um transporte público, quando ela vem estudar, quando ela usa a biblioteca, que ela vai com a família dela, enfim, tem a ver com o cotidiano dela, sim, eu trabalho com garantia de direitos, se eu discuto a respeito disso, né?! Então, eu acho que uma coisa da permanência estudantil seria isso, é diferente eu fazer a seleção para os auxílios aqui dentro da unidade com os alunos daqui e fazer lá na SAS com alunos da FFLCH, da Poli, da Enfermagem, da Saúde Pública, enfim, da Psicologia tal... Claro, a gente tem noção, que jeito que é o Instituto de Psicologia e tal, mas eu não estou no cotidiano, eu faço inferências.

**Laiz:** Aham

**Isabel:** Né?! Do todo.

**Laiz:** Claro... E aí, assim, né, isso de ser só um processo seletivo pra auxílio acho que aí fique mais fácil de você conseguir fazer a distância pra pensar outras iniciativas, pra pensar, por exemplo, num...

**Isabel:** Num tem como, não é viável! Não é bom, a gente acaba até fazendo coisas, mas fica bastante prejudicada, a qualidade do trabalho, né?! E aí, entra como a universidade vê o assistente social como tarefeiro, como é a tarefa? Fazer seleção de auxílio, pronto, acabou. Né? Tanto é que não tem curso de Assistência Social na Universidade de São Paulo, porque não se aceita ou imagina que o assistente social crie conhecimento, desenvolva alguma coisa, que pensa, né?! (ri)

**Laiz:** Que só coleta dados.

**Isabel:** É... Só ouvir a desgraça alheia, né, e não é isso, de forma alguma a gente pensa o tempo todo se hoje, por exemplo, vamo viajar mais, a questão estrutural do país, ela se reflete onde? Aqui, naquele aluno que tá na minha frente, eu tenho que pensar isso...

**Laiz:** Claro!

**Isabel:** Eu tenho que entender sobre isso, e se eu tiver a fim de escrever sobre isso e como se correlaciona com aquela pessoa que tá na minha frente por necessidade de auxílio...

**Laiz:** Claro.

**Isabel:** Que me contou várias coisas.

**Laiz:** Não é descolada de um contexto, né?!

**Isabel:** Claro, e aí entra quando você fala que não é descolada de um contexto, o contexto do cotidiano, que eu volto a falar a importância da questão dos muros na universidade, que aí você lê de uma forma mais próxima o contexto, né?!

**Laiz:** E você comentou, você falou de alunos que vêm, às vezes, falar dos professores daqui. Acontece de virem?

**Isabel:** É pouco, mas acontece. Esse ano, nós tivemos dois ou três problemas mais delicados e... Que é uma saída justa, né, como é que uma assistente social interfere, intervém na prática de um professor que seja na sala de aula, não sei, como é que é isso, né? Bastante delicado. É... Mas, enfim, aqui a gente ainda consegue conversar.

**Laiz:** Com os docentes...

**Isabel:** Com os docentes, é, se não diretamente com os docentes, problema, a gente consegue pela Comissão de Graduação ou pela própria Comissão de Direitos Humanos e tal e consegue chegar nesse docente de alguma maneira.

**Laiz:** Mas muito por iniciativa de vocês também, né? Digo, pelo que você tá dizendo, a universidade enxerga você e ele como tarefeiro, aquela que vai tabular dados, jogar no sistema e...

**Isabel:** Recolher documentos, é.

**Laiz:** Dados e... Você é uma office girl.

**Isabel:** Isso, (ri) literalmente.

**Laiz:** Mas isso de, de repente, cuidar dos alunos e das outras relações é uma iniciativa de vocês...

**Isabel:** Nossa...

**Laiz:** Não é todo mundo que faz isso mesmo no mesmo escopo de trabalho...

**Isabel:** Que a universidade espera, não, de forma alguma, ela não espera isso da gente, isso eu tenho claro desde o primeiro mês que eu entrei na universidade, que foi a grande decepção minha... Que foi, é...

**Laiz:** Logo no primeiro mês, assim?

**Isabel:** É, universidade, que eu fui tentando porque achava que podia, né, mas a universidade não espera que o assistente social seja um assistente social. E aí, as pessoas mais antigas do Serviço Social também não querem que os novos sejam assistentes sociais, então, assim, você vai aproveitando algumas brechas que tem. A gente aqui consegue um pouquinho porque tá longe de olhos críticos, né, então a gente consegue fazer alguma coisa diferente, pouca coisa, mas consegue. Poderíamos fazer muito mais, quando eu vejo por exemplo universidade aberta à terceira idade. Por que não a assistente social tá lá junto, discutindo a questão da garantia de direitos tal, por exemplo, né?!

**Laiz:** Uhum.

**Isabel:** Entre outras tantas coisas...

**Laiz:** Uhum.

**Isabel:** Que acontecem.

**Laiz:** Que o aluno de terceira idade também permanece, né, na universidade?!

**Isabel:** Exato! E o que que é permanecer?

**Laiz:** Essa é a minha pergunta! (risos)

**Isabel:** O que que é permanecer, né? Como é que se permanece? Né? Então, a gente permanece numa universidade 4, 5, 6 anos, você passa por ela, eu passei, eu fiz PUC, eu passei. Hoje eu penso: “Pô, eu não aproveitei tanta coisa que eu poderia ter aproveitado e tal da universidade”. Ou você aproveita como a USP. A USP tem tantas coisas, e eu acho que as pessoas têm que aproveitar, né, mas a própria universidade favorece isso? Você aproveitar todas as coisas que ela oferece? Eu creio que não. Né? Por exemplo, aqui, agora acontece muita coisa, assim, de teatro como tá acontecendo hoje e coisa assim e tal, mas muitas coisas bem bacanas acontecem lá no Butantã. Aí, o aluno que tem dificuldade financeira não vai gastar dinheiro de transporte pra ir lá...

**Laiz:** Claro...

**Isabel:** Né? Não que ele não queira. Ele não tem grana, ele tem que priorizar, né? E aí, como que fica a permanência dele? O que que é permanecer na universidade? Né? Como é que ele permanece, né? E que significado essa permanência tem na vida dele ou terá, né... E eu vejo e ultimamente tenho lido, lido no Facebook e conversado com alguns alunos que muitos têm tido uma permanência bastante prejudicial dentro da universidade **Laiz:** É?

**Isabel:** É! Do ponto de vista psíquico! Né...

**Laiz:** Você consegue falar um pouco mais disso, assim, Isabel, o que que seria uma... **Isabel:** Não, de ter problemas psicológicos, de se afastar, principalmente eu tenho visto, eu tenho um grupo que eu acho que, assim... É que você tem que pescar, né, não é sempre que eles falam lá no grupo...

**Laiz:** Sei

**Isabel:** Mas eles falam muito de depressão, isso começou a me chamar a atenção, porque é muito, não é pouco, é muito. E eu fui olhar a maioria dos alunos que reclamam, que se queixam de depressão, que procuraram ajuda ou que não querem procurar ajuda e tal: são os alunos atendidos pelo auxílio. Então, tem a questão da dificuldade financeira e tem a questão da relação com a universidade, né?! Eles falam isso lá no Facebook e um ou outro que eu consigo pescar aqui, né, começo falando de futebol, da novela, se vai chover ou não e pra esse assunto é falar disso, a dificuldade de estar na universidade e se relacionar com as pessoas, se relacionar com a instituição, de ter alguém que converse...

**Laiz:** Bom, aqui parece ser meio inóspito.

**Isabel:** Sim.

**Laiz:** A universidade.

**Isabel:** Sim, sim! É inóspito pra nós, funcionários, imagina pra um menino, uma menina de 18, 19 anos! Aí, você vai falar: “Ah, Isabel, você tá partindo do pressuposto que são indefesos”... Não, eu tô partindo do pressuposto de que têm pouca experiência!

**Laiz:** Claro... Eu fiquei muito marcada pelo que você falou de se eles sabem administrar a bolsa, assim (ri)

**Isabel:** É!

**Laiz:** Assim, né, ninguém pensa a respeito disso...

**Isabel:** Não! Tem aluno que fala: “Eu nunca tive 600 reais na mão, Isabel!”, aí que que faz: “Ah, eu tava com vontade de comer alguma coisa, fui lá, gastei 600 conto”.

**Laiz:** (Risos)

**Isabel:** E aí, tem o aluguel da república, tem o livro pra comprar, e não tem mais. Vai na balada. Sempre sonhei ir na balada X, vai e gasta a grana, né?! E eu acho que quando você lida com orçamento doméstico, não é falar que você não tem direito à balada, mas vamo programar quando você vai pra balada?

**Laiz:** Quantas vezes por mês...

**Isabel:** É... Quanto você vai gastar lá... Você tem dez, então vamo reservar a grana e tal pra, no dia que você vai na balada, você ter a grana mais legal, né?! Porque também tem isso, tem essa

leitura: você recebe auxílio, você não tem direito a ir na balada, viajar, ir pra praia, né?! Um aluno uma vez falou pra mim: “A primeira vez que eu fui pra praia, foi com o dinheiro do auxílio, eu nunca tinha ido ver o mar, Isabel”, né...

**Laiz:** Nossa...

**Isabel:** É! E, assim, alguém pode ter visto ele lá na praia e ter falado “ó lá, tá gastando o auxílio na beira da praia”. E por que não?

**Laiz:** Qual problema? Isso também não ajuda a permanecer na universidade?!

**Isabel:** Pois é! Né? Então ou... É, como que foi? Deixa eu lembrar aqui, eu tenho uma péssima memória... **Laiz:** Tá... (Ri)

**Isabel:** (Risos)

**Laiz:** Não tá parecendo!

**Isabel:** De festa, eu lembro que um aluno veio denunciar outro aqui pra mim, porque viu um outro, foi o primeiro mês de auxílio num determinado ano, não foi esse ano não, faz tempo.

**Laiz:** Sei.

**Isabel:** E foi assim: “Pô, Isabel, eu vi o cara tal tomando cerveja, não sei o quê, aí eu falei ‘aah tá..’”. Falei “Vamo fazer o seguinte? Se isso acontecer todos os meses, vamo observar uns três meses, que, se acontecer, aí você vem me falar, que aí já, né, se ele fizer só isso”. Aí, ele falou “ah, mas você não acha um absurdo?”. Falei: “não, porque no primeiro mês, acho que eu comemoraria também se eu conseguisse” (ri). Agora eu falei: “se ficar permanente, aí a gente vai ver, aí já é um problema”. Não foi!

**Laiz:** Claro!

**Isabel:** Então, porque eu vivo de auxílio, eu não tenho direito a me divertir? E essa não é só uma visão dos meus colegas... Dos meus colegas, é dos estudantes como eu, dos docentes principalmente.

**Laiz:** Sei.

**Isabel:** Principalmente.

**Laiz:** Você sente isso, dá pra perceber?

**Isabel:** Um pouco, um pouco! Bolsa PUB, programa unificado de bolsas, aí vem o docente, eu tenho fama de briguenta, mas não dá! “Ah, Isabel, então tem que seguir aquela classificação socioeconômica?”. Não sei, professor, porque não é a gente que administra essa bolsa é a pró reitoria de graduação! Mas, se existe isso, creio que sim! “Ah, mas é tão complicado lidar com aluno que só vive de bolsa né? Eles têm tanta dificuldade”. Até que eu falei pra um professor: “Você é professor pra quê?”... “Ah, Isabel, a aluna lá em primeiro lugar, ela não tem inglês”, falei: “ela não deve ter mesmo”.

**Laiz:** Tem primeiro lugar?

**Isabel:** Tem.

**Laiz:** Esse é o único lugar que essas pessoas são primeiro lugar.

**Isabel:** (Risos) Exatamente! “Ah ela não tem...” não tem! Que tal buscar junto com ela um lugar que tenha inglês. Você já conhece inglês, dá umas dicas minimamente pra ela entender lá o que você quer que ela entenda... Né?

**Laiz:** Ou se tem necessidade mesmo de um aluno de graduação que, enfim, vai precisar do inglês? **Isabel:** Exato!

**Laiz:** É que eu fico pensando, né, o quanto parece que os professores, pelo que você tá dizendo, né, e pela minha própria experiência, do quanto eles acham que os alunos são despreparados, né?! Eu fico pensando se os professores tão preparados pra receber esses alunos também.

**Isabel:** Pois é! É a coisa do permanecer, é a coisa da permanência simbólica.

**Laiz:** Uhum.

**Isabel:** Como é que, numa primeira semana de aula, eu mal conheço a minha sala, os meus alunos, e aí eu pego e dou um texto em francês, de 400 páginas, né?! Aquele estudante que veio da escola pública, que não... Que tem uns programas do estado, né, de cursos, mas que não teve a oportunidade de fazer, que que ele faz? Que que é permanecer pra ele? Lógico que ele vai começar a falar: “Isso não é pra mim!”... ou num curso de sistemas da informação o professor fala de um computador que tem x, y, z, sei lá, os troços lá, o aluno...

**Laiz:** Nunca viu.

**Isabel:** Nunca viu! No primeiro ano, primeira semana, primeira quinzena, primeiro mês, ele é obrigado a saber? Não! Isso tem a ver com permanência. Ou o professor de Lazer e Turismo que vai falar na Fontana di Trevi: “Ah, vocês viram, sabem como é. Ah, tem o interditado da prefeitura pra não sei o quê”. Alguns alunos de escola pública que são carentes vão falar: “Ah, eu vi num filme”... num filme! E daí? Eu não posso partir do pressuposto que todo mundo viveu aquelas coisas bacanas.

**Laiz:** Aham.

**Isabel:** Eu posso trazer essas coisas bacanas pra uma discussão e quem não viveu a gente trazer o que que tá naquele inconsciente, o que é que ela vive, até pra incluí-la nesse grupo, mas aí eu então direcionar: “Ah, então você viu Fontana di Trevi um milhão de vezes e tal, então você viu”, e isso, aquilo...

**Laiz:** Isso seria um jeito do professor, do docente, trabalhar um tanto de permanência assim...

**Isabel:** Sim!

**Laiz:** Nessa inclusão...

**Isabel:** Sim sim! Trazer pros seus projetos aquele carinha que você não sabe se você dá... Você instrumenta o cara, né?!

**Laiz:** Uhum.

**Isabel:** Agora se você fala “ah, vive de auxílio, não presta pra nada” e você vai afastando, o que que você quer? E isso é permanecer?

**Laiz:** Uhum.

**Isabel:** É dar uma qualidade à permanência?

**Laiz:** Acho que aí a qualidade que se dá é de ser prejudicial.

**Isabel:** Sim!

**Laiz:** Pelo que você tava dizendo, né, do quanto a pessoa é incluída, mas não.

**Isabel:** Não!

**Laiz:** Ela é colocada pra dentro.

**Isabel:** É.

**Laiz:** Só.

**Isabel:** E é isso, é isso, Laiz, exatamente isso. É colocada pra dentro. Entra lá, tá chovendo, Laiz, entra! Aí, você entra e vai ficar na minha varandinha, que a chuva vem assim, e eu tô lá dentro, janela fechada e tal, e a chuva ali, você tá molhando do mesmo jeito!

**Laiz:** (Risos) É um ótimo exemplo esse.

**Isabel:** “Ai, Laiz não fica na chuva”, aí você vem na minha varandinha, que a chuva tá vindo assim, na lateral, e eu lá na minha casa, sentadinha, assistindo televisão, e você tá encolhidinha num canto pra não se molhar. É. A imagem é essa. A universidade põe pra dentro e dá a varandinha! Né? Mas a sala bacana, com home theater, com netflix, com tv a cabo, né, bacanão e tal o suquinho, os biscoitinhos, não, é só pra alguns no dia de chuva.

**Laiz:** Uhum.

**Isabel:** E é isso que como profissional a gente fica triste, né, e como a universidade faz essa figura. Aí, você também tem alunos assim que vêm concorrer a uma bolsa que não é, entre aspas, social, que não é auxílio moradia e tal.

**Laiz:** Tá, sei.

**Isabel:** É a bolsa PUB que todo mundo concorre.

**Laiz:** Uhum.

**Isabel:** Aí a gente olha e vê que é uma situação super ferrada, né, pra falar o português claro. “Nossa, você não concorreu auxílios”... “Não, eu não preciso”, por quê? Eu não vou entrar nesse balaio dos auxílios, que é quase que um pária dentro da universidade, você vê que a pessoa suuuper...



**Laiz:** Super precisaria.

**Isabel:** Super, que super seria selecionadíssimo...

**Laiz:** Isso acontece, então?

**Isabel:** Ô! Bastante! Bastante! Aí, você fala: “Não, ano que vem, vem, se inscreva e tal”, não vem! **Laiz:** Nossa...

**Isabel:** Vergonha! Aí, essa coisa que eu falo do cotidiano que as equipes têm que tá dentro das unidades e tal, aí tem o lado não muito legal, tem alunos que não entram aqui no serviço social, né, por que não entram? Conversam com a gente na cantina, conversa, e isso é legal, é bacana, eu gosto até de conversar fora daqui, mas não entra aqui porque se entrou aqui, é porque precisa de alguma coisa.

**Laiz:** Se entrou aqui, é porque é pobre.

**Isabel:** Isso!

**Laiz:** E se é pobre é problema.

**Isabel:** Isso! Isso! Exatamente!

**Laiz:** Então, uma coisa que era pra ser positiva, né, o auxílio que era pra ser positivo acaba sendo um estigma...

**Isabel:** Sim, sim, é um estigma. É um estigma.

**Laiz:** É que eu fico fazendo o caminho, né, desse aluno que vem lá do fundão da favela e tal, não sei o quê, a quantidade de dificuldades que ele tem que ir vencendo, né, que até quando ele consegue o auxílio, nossa, ele diz: “putz, agora vai”, isso também é um problema...

**Isabel:** É... É. Como que é essa aluna que eu te falei. Desde a hora que eu te falei dela, eu tô tentando lembrar o termo que ela usou... Agora que ela vem contente pra mim que eu num... eu queria lembrar a palavra que ela usou, mas ela quis dizer assim, é... “Eu não posso ficar no lugar que a sociedade coloca. A senhora dona Isabel tá me fazendo ver que eu posso sair desse lugar, que eu devo sair desse lugar”. Mas ela usou uma palavra que foi bem marcante, e eu não consigo lembrar, mas eu lembro mesmo que seja depois, eu lembro, eu mando.

**Laiz:** Manda por whatsapp (risos).

**Isabel:** É! (ri) Porque ela foi bem marcante, falei: “mas é isso mesmo”, né, é isso mesmo.

**Laiz:** De não precisar se conformar...

**Isabel:** É, é.

**Laiz:** De não dever se conformar...

**Isabel:** É, exatamente, não ficar naquele lugar que a sociedade coloca mesmo, né, coloca e quer falar: “Fica aí!”. Se você vai entrar numa universidade pública, pega o auxílio e fica no teu

lugarzinho ali, quietinho, na manha. E ela entendeu isso, e eu achei muito legal isso, eu achei muito legal.

**Laiz:** Ela entendeu em um nada de tempo assim...

**Isabel:** É, em pouco tempo. Eu achei muito legal ela ter sacado isso, sacado e ter tido o movimento de: “Não, não vou sair daqui, não, aqui é meu lugar”.

**Laiz:** E é desse aluno que, pra manter os auxílios, eles têm que ter um certo rendimento, não é?

**Isabel:** Então, deveria, né?!

**Laiz:** Deveria?

**Isabel:** Mas, como não se tá em portaria, não se cobra isso, essa é a minha crítica quando eu falo das regras claras.

**Laiz:** Aaah...

**Isabel:** Né, porque aí você tem também estudante eterno, porque não tem a cobrança, porque eu acho que tem que ter, se é uma coisa ligada à universidade, você tá aqui pra estudar, você tem que estudar.

**Laiz:** Claro.

**Isabel:** “Ah, Isabel, eu não fui bem e tal”, também acho que tem que ter sensibilidade da universidade de: “não foi bem por quê? O que que aconteceu?”, “Ah, aconteceu porque aconteceu, né”, então aí não opa, tchau, falou, aconteceu porque ficou doente, tive um problema familiar ou... **Laiz:** Hum...

**Isabel:** Considerar essas coisas, o profissional tem capacitação, né, capacidade pra avaliar isso. Então não tem em portaria isso, a gente dá, por exemplo, eu e a Priscila aqui, a gente dá uns apertos quando, né, dá uma olhada, mas a gente não pode cortar o auxílio do aluno.

**Laiz:** Entendi.

**Isabel:** Né?! Só se ele é jubilado, mesmo que ele tá com recurso pra voltar e tal, aí o próprio sistema corta automático.

**Laiz:** Nossa, e aí vocês ficam sem ação também...

**Isabel:** Sim, vendida na história.

**Laiz:** Quando percebe, assim, que é um aluno que, sei lá, não tá aqui pra estudar...

**Isabel:** Sim! Sim, sim, porque tem, né, Laiz?!

**Laiz:** Tem! (ri)

**Isabel:** Tem! Fica eternamente. Eu lembro uma época que eu achei uma ideia super legal. Quando eu estava o Butantã, eu e a Luiza, a gente tava conversando, o pessoal tinha dificuldade de sair do CRUSP, né?! E aí, tem um povo que não sai porque é folgado, vamos falar o português claro, e tem o pessoal que não sai porque não consegue se desvincular, e aí a Luiza

falou uma coisa, ela falou: “Ah, Isabel você que veio de empresa...”, porque eu ainda não tinha tanto tempo de USP, ela falou assim. Você já deve ter ouvido falar disso, que é esses programas que as empresas têm que vai preparar pra quando for aposentar...

**Laiz:** Ah.

**Isabel:** Né, ela falou: “... A gente poderia pensar em algum programa, quando vê que o aluno tá perto de se formar ou de defender e tal”, porque tem aluno da pós, né?

**Laiz:** Sim.

**Isabel:** De ter um programa mesmo, né, mas ficou só no papo, mas eu acho que esse tipo de programa deveria ter independente se o aluno tem auxílio ou mora e tal, o aluno USP... Porque a gente vê, eu tenho amigo que tá há 500 anos na USP: “E aí, você tá fazendo o quê?”...

Exatamente (risos), e tá, né...

**Laiz:** Pulando de um curso pro outro.

**Isabel:** É, é é... Por conta do status que tem, né, aí chega numa outra coisa, que é a grife USP, né, a gente seja estudante ou seja funcionário, você fala que é da USP, abrem as portas para você (risos).

**Laiz:** Imagina quando eu falo que eu saí...

**Isabel:** Ah! É louca, né, abre a porta do hospício.

**Laiz:** É: “Onde já se viu você largar, mas você era concursada não era?”. Era.

**Isabel:** Um salário bacana... Não é, então, eu acho que deveria ter algum programa assim, e uma equipe, assistente social, psicólogo e tal, é pra todo mundo, seja estudante, seja funcionário, funcionário também.

**Laiz:** Todo mundo precisa se cuidar pra permanecer, então, assim, parece que você tá dizendo...

**Isabel:** Siiiiim!

**Laiz:** Do mesmo jeito que você tava dizendo dos extratos da favela, né, parece que, na USP, também tem os extratos...

**Isabel:** Siiiiim!

**Laiz:** Talvez precisassem de mais de cuidado, menos cuidados, determinado tipo de cuidados...

**Isabel:** Siiim, sim, a gente tem falado na comissão de direitos humanos que deveria ter um trabalho específico com docentes na área de saúde mental.

**Laiz:** Tenho pensando muito nisso...

**Isabel:** A gente, eu e a Priscila, a gente já atendeu alguns casos aqui... É, pra encaminhar, foram encaminhados.

**Laiz:** Eu lembro de um docente, quando eu era funcionária!

**Isabel:** É. Mas a gente teve outros pra encaminhar, pra ser isso, né, da área de saúde mental, e... não sei se foi pela questão do sigilo que a gente conseguiu guardar bem, atender fora daqui e tal, tem surgido outros.

**Laiz:** É mesmo?

**Isabel:** E a gente fala que... Né, nós não somos psicólogos nem psiquiatras, né, mas a primeira escuta quem tem feito somos nós e até convencer: “Olha, a gente não é daqui e tal, não é da área, vamo ver junto, a gente junta e tal”, mas eu acho que deveria ter pra todo mundo, mas especificamente um serviço mental pra docente... Eu acho que tá ficando bem sério.

**Laiz:** É?

**Isabel:** Muito sério! Pelo que eu ouço falar não só daqui...

**Laiz:** Eu tenho participado de um trabalho lá no ICB...

**Isabel:** Hã...

**Laiz:** De ciências biomédicas, por conta de um aluno que se suicidou...

**Isabel:** Acho que eu ouvi falar.

**Laiz:** Dentro do laboratório...

**Isabel:** Hã!

**Laiz:** De pesquisa. É! E a unidade tá em frangalhos, assim, porque é o segundo aluno já.

**Isabel:** Hum...

**Laiz:** Teve um aluno de graduação que... Acho que esse saiu no jornal até, que ele e a namorada se mataram...

**Isabel:** Ah, então, acho que é esse que eu sei.

**Laiz:** Que ele e a namorada se mataram no Maksoud Plaza, e esse outro aluno esse não tá sendo divulgado. **Isabel:** Sim...

**Laiz:** Mas eu tenho ido lá conversar com os alunos. A gente faz grupos toda semana pra discutir a respeito das questões deles e aparece muito, assim, comentários a respeito dos docentes, do quanto eles tão adoecidos e do quanto eles fazem adoecer também.

**Isabel:** Sim, é, é bem isso. A gente tem um docente que é um fofo com a gente e é um monstro em sala de aula. Ele é fofo com a gente, a gente sabe de todas as implicações psíquicas dele, mas é fofo... Ele é muito cordato, muito bacana, muito fofo com a gente, e a gente olha assim com os alunos fora da sala de aula ele é também, e na sala de aula o homem tá enlouquecendo todo mundo. Então, eles adoecem, sim, adoecem, né, a gente tá com o caso de uma aluna... Uma disciplina falta pra menina se formar, e o docente não entende da área, mas pelo que a gente andou vendo, é um caso que a Priscila tá atendendo: o docente corrigiu errado a prova da menina, a menina ia conseguir a nota pra acabar o curso, ai tá, tal, né?! Você vê, você lida com

a questão do poder deles em sala de aula tal, quem somos nós pra ficar questionando isso e tal, mas, assim, ele tá pirado! Né? A gente percebeu que... Os colegas dele perceberam que ele tá adoecido.

**Laiz:** Os outros docentes?

**Isabel:** É! Um homem assim... De conversar com esse homem... E ele é da área de saúde! Não há nem... Não tem como convencê-lo a procurar ajuda.

**Laiz:** E a aluna reprovou por isso...

**Isabel:** Reprovou! E tá doente. Tá fazendo acompanhamento psiquiátrico com medicação e tudo... Então, isso não tem a ver com permanência?

**Laiz:** Sim! É bem mais que o dinheiro, né?!

**Isabel:** É muito mais que o dinheiro, Laiz. Mas quem administra a universidade acha que é o dinheiro e só o dinheiro, né?! E alguém mais, assim, prático vai falar assim: “Ai, Isabel, você tá falando SÓ? Olha quantos milhões a universidade gasta e tal”, mas não é, não adianta você dar. Aí, você tem falas desses: “Ah, a gente joga fora o dinheiro porque vai pro aproveitamento acadêmico e tal”, vamo ver quem tá adoecendo, quem tá tentando se suicidar, quantas tentativas de suicídio a gente já teve? Então, não é dinheiro, é também dinheiro. Coisas aparentemente bobinhas é você acolher os pais no início do ano quando entra...

**Laiz:** É?

**Isabel:** É! Acolher num sentido, assim, acolher pra (ri)...

**Laiz:** Sei

**Isabel:** Mas pra dizer: “Olha aqui como é que é o negócio aqui”, marcar como é que eles vão ficar, é a sua avaliação, né, se é bom ou se é ruim, mas vem ver! Vem ver, vem conhecer, isso faz parte da permanência também, porque quando você tem um problema com um estudante que você precisa... A gente evita bastante, mas que você precisa procurar os pais, a família, e aí você fala: “Ah, aconteceu isso em tal lugar ou aqui em volta”... “Ah, eu conheço, ah, é assim mesmo, ah, tá”.

**Laiz:** E te conhecem também, né?!

**Isabel:** Exato! Né, aqui a gente tem feito isso. Nós aqui, a Escola e os docentes vão, conversam com os pais. Eu acho isso muito bacana, né, não é da maneira como quando a gente começou a pensar nisso, era um café da manhã, queria fazer um café da manhã maravilhoso, mas é um copinho d'água mesmo.

**Laiz:** (Risos)

**Isabel:** Quando tem copo, né, porque não tem copo, mas é, isso é importante e tem a ver com a permanência. Os pais, a maioria dos pais não vem, né, mas os que vêm, os pais das pessoas

mais humildes, vêm lá da região de São Carlos. Pediu o dinheiro emprestado com o amigo e tal pra vir a família e tal ou não vem a família porque o dinheiro não dá, mas vem um representante que vai entender o que as pessoas falam, né?! Tô reproduzindo falas que a gente ouve.

**Laiz:** Hum...

**Isabel:** Né?! Então, eu acho que isso tem a ver com permanência também.

**Laiz:** Claro!

**Isabel:** Quando eu falo do cotidiano, porque vem aqui e tem ideia de onde acontece esse cotidiano, em que parte geográfica é isso, né, dá uma... Sei lá, sei lá... Eu acho que é tanta coisa, Laiz, dá pra conversar tanta coisa...

**Laiz:** Ah, dá! Mas parece, né, teve uma hora, eu pensei algumas palavras das coisas que você foi falando, né, do quanto duas que me marcaram bastante pra além da do aluno que, nossa, com 17 anos vai gastar os 600 reais na balada.

**Isabel:** (Risos)

**Laiz:** Obviamente, eu gastaria.

**Isabel:** (Risos)

**Laiz:** Eu também, com 17 anos.

**Isabel:** Eu também, imagina.

**Laiz:** Né?! Você vai na balada com seus amigos, porque, afinal, você nunca teve dinheiro e ninguém nunca teve.

**Isabel:**

## **APÊNDICE E – DIÁRIOS DE BORDO**

### **Diário 1**

Era uma tarde fria de agosto. O dia parecia normal, igual a todos os outros de minha rotina: consultório, dirigir até a USP, supervisão de atendimentos, aula teórica acompanhando os alunos de graduação e, finalmente, casa, chá e descanso. A semana fora puxada, já que todas as minhas atividades retornaram com força e potência com o início do segundo semestre letivo. E eis que o chão da rotina é retirado de debaixo de meus pés. Propriedade batendo à porta: alguém havia morrido. Pelo telefone, recebo a boa nova de que havia trabalho a ser feito. Minha orientadora convocou-me para partir nessa missão junto dela. E era no quintal de casa: alguém tão da casa quanto eu, que fez graduação, mestrado e está (estava) no doutorado, havia tirado a própria vida dentro do laboratório de pesquisa.

Aprontei-me do modo possível, afinal, o porvir é sempre desconhecido, e aguardei a nossa partida. Quando lá chegamos, tomou corpo — e tomou meu corpo — uma experiência nunca antes vivida nessa intensidade. E não é que já não tenha perdido entes queridos ou visto e me deparado com a morte: tenho mais experiência nisso do que gostaria. Mas Marcos não só havia partido como tantos outros que já vi partir. Ele deixara um enigma para os que restaram vivos decifrarem. E foi para essa tarefa que me convocaram os alunos de pós-graduação.

Eu e Henriette, minha orientadora, chegamos ao instituto da USP em que tudo aconteceu. Fomos recebidas por um grupo de docentes bastante emocionadas. A morte retira o chão de todos, chama a pensar na própria partida, na fragilidade das coisas, na finitude. Elas nos contaram que Marcos havia tirado a própria vida no laboratório em que fazia seus experimentos. Fez ele um último experimento ali, aquele do qual ele não poderá retornar para ver os resultados. E fez como um experimento mesmo: inalou éter para não acordar e cobriu a cabeça com um saco plástico. Partiu sem dor e partiu certo. Fez com rigor metodológico o seu último experimento para que este, diferente dos de sua pesquisa, não tivesse erro.

Encaminhamo-nos para um auditório onde docentes e alunos de pós-graduação nos aguardavam. Conforme a conversa caminhava, ou a “palestra”, como muitos chamaram depois, o pedido dos presentes ficava mais e mais claro: queriam que solucionássemos o enigma e disséssemos que não haviam culpados, que Marcos havia feito o que fez por estar adoecido e que seu adoecimento era somente de sua própria responsabilidade, que nada ou ninguém, especialmente daquele ambiente, havia tido alguma influência. Pediam-nos que declarássemos a neutralidade do experimento, como se a vida pudesse ser estéril como aqueles laboratórios todos.

A esse pedido não pudemos atender. A existência é ser-com-outros. Logo, Marcos, embora tenha feito sozinho sua escolha final e fatal, não a fez no rol de todas as possibilidades do mundo: ele escolheu terminar a própria vida dentro de um determinado contexto e horizonte histórico que era o seu, e do qual todos ali faziam parte. Por isso, o medo era geral: será que alguém havia feito algo que foi determinante para a escolha de Marcos? E mais: que enigma havia ele deixado para trás escolhendo se suicidar dentro do laboratório de pesquisa do qual fazia parte, utilizando de materiais deste para seu experimento fatal?

A conversa se desenrolava sem fim, afinal não havia respostas para as perguntas que se nos apresentavam. Eu queria chorar. Sentia em meu corpo o desespero de todos ali. A dor que me tomava era física, materializava-se num certo ardor na pele.

Enquanto percebia-me, saltou aos meus olhos um pequeno grupo de alunos. Eram três que se destacavam da multidão de olhares que faziam pedidos impossíveis a mim e à Henriette. Duas

meninas e um rapaz. As meninas choravam muito, e o rapaz parecia muito bravo. Eles até haviam tentado comunicar algo do que pareciam sentir ou pensar com relação ao episódio enquanto estávamos junto a todos no auditório. Porém, até o momento, os docentes pareciam ter mais espaço para falar ou sentiam-se mais à vontade que os alunos. E eu sentia que havia mais a ser dito por aqueles três, ouvia uma denúncia em seu movimentar nas cadeiras, nas lágrimas que escorriam, em toda aquela inquietação que parecia tomá-los. Permitindo que meu corpo se movesse como bem quisesse e sentindo que não tinha escolha, desse pequeno grupo eu me aproximei. Era ali que eu devia estar. Sentido sentido.

Abaixei-me perto deles e perguntei-lhes: vocês eram amigos de Marcos? Eles acenaram com a cabeça dizendo que sim. Entendendo, de alguma forma, talvez pré-reflexiva, que a fala deles não cabia naquele espaço, falei: vocês querem conversar fora daqui? Eles, prontamente, assentiram.

Mal passamos pela porta do auditório, e Marcelo quebrou o silêncio num grito que parecia estar dentro dele há tempos. Tomaram-me de assalto os três. Eu ainda estava olhando ao nosso redor, procurando um lugar “confortável” onde pudéssemos nos sentar. Com tantos anos de campo, de cartografia, vez ou outra ainda caio nessa: quem disse que *setting* terapêutico é necessário para que o outro, que precisa falar, desembuche? Quando urge, arde, não tem lugar. Sei, sou eu mesma a sede do meu trabalho, mas penso que, tamanho era o desamparo, o malestar, que até eu queria encontrar algo ou algum lugar onde pudesse me escorar. E eu continuava a arder.

“Esse lugar faz mal pra gente! Os professores estão lá dentro agindo e falando como se não soubessem que o Marcos não estava bem! Como se eles não soubessem o que fazem com a gente! Eles pressionam! Aqui ninguém diz ‘bom dia’! Esse lugar é horrível!”, Marcelo dizia, gesticulando. As meninas concordavam e adicionavam seus comentários. Madalena, vinda do Piauí para fazer o doutorado, contava-nos, ali na porta, a uma distância em que todos lá dentro podiam ouvir, que estava à base de remédios há meses. Havia sido diagnosticada com síndrome do pânico por não conseguir entrar no instituto e no laboratório para trabalhar. Contavam-me intimidades na porta do auditório, e eu me sentia constranger. Queria cuidar, queria ouvir, mas não sabia o que dizer. Sentia que todos de lá de dentro nos olhavam curiosos e eu não sentia aquilo como uma boa coisa. Sentia que nos invadiam, não que nos abraçavam e acolhiam. Pareciam olhos curiosos de quem só queria saber dos fatos “por trás dos bastidores” para alardear depois. Queria protegê-los.

Entendendo que precisávamos de um espaço — ou melhor, percebendo o teor das denúncias e querendo que elas não fossem ouvidas por todos talvez? —, uma docente com um cargo administrativo dentro do instituto nos ofereceu a sala dela para falarmos mais à vontade.



Perguntei aos três se eles gostariam de ir até esse espaço, e eles concordaram. A professora nos conduziu até sua sala e, num primeiro momento, sentou-se conosco. O desconforto dos alunos era visível: emudeceram-se novamente. O grito foi engolido com a lufada de ar que entrava pelos pulmões e fazia respirar, como Marcos nunca mais faria.

Assim que a docente saiu, a conversa continuou.

Marcelo retomou o que havia começado a dizer na porta do auditório. Segundo ele, e as duas alunas concordavam, o clima no instituto não era saudável. Diziam do quanto todos eram frios, do quanto não havia união entre os alunos e do quanto os docentes não eram cuidadosos com nenhum aluno. Diziam também que era absolutamente impossível não notar que Marcos não andava bem e que todas as vezes em que ele disse que pensava em tirar a própria vida — porque ele chegava, sim, a verbalizar esse seu desejo —, todos davam de ombros. Menos eles e mais alguns poucos colegas. Lembrei-me, enquanto Marcelo continuava sua fala, que o momento em que eles se fizeram mais visíveis a mim do que o restante dos presentes no auditório foi, precisamente, num momento em que uma das docentes ali presentes comentava que Marcos falava em se matar, mas que ela entendia que era mais uma de suas brincadeiras. Afinal, segundo ela, ele era “muito divertido e brincalhão”. Nesse momento, os três pareciam que iam se rasgar ao meio de tanta raiva e desgosto. Foi nessa hora que senti que havia mais a ser dito e que meu corpo me fez levá-los para fora da sala. Marcelo parecia, na nossa presença, ali na sala da docente, estar respondendo a esse comentário feito no auditório e que foi endossado por tantos outros docentes naquele momento.

Paula, que, até então, não havia falado muito com palavras, mas que se expressava pela quantidade de gotas gordas de lágrima que escorriam e pingavam com violência na mesa de reunião, pôs-se a contar da intimidade que tinha com Marcos. Quanto mais ela se apresentava através dos episódios com ele e com outros alunos de lá, mais eu a percebia como a centralizadora do cuidado. Ela havia tentado ajudar Marcos a se organizar com seu projeto de pesquisa — que não ia bem: ele teria seu relatório reprovado no dia em que escolheu partir, informação que nos foi dada por uma docente. Fizera, inclusive, junto de outra colega, uma lista de atividades que ele poderia fazer para se recuperar.

Contava, com carinho, do quanto sempre escolhia almoçar com ele, embora isso fosse “passar vergonha”. Ela, e com o coro de concordância dos outros dois, esclareceu-me que ninguém gostava de sentar perto de Marcos para almoçar, pois ele “não tinha modos”; comia feito bicho, segundo ela. Contou-me de uma ida a um restaurante japonês, para ilustrar essa “animalidade”,

em que Marcos pediu muitos pratos ao mesmo tempo, solicitou uma colher e comia “feito louco”, babando e deixando escorrer por seu queixo o que não cabia em sua boca. Com isso, eles deixavam cada vez mais evidente o quanto Marcos era diferente dos outros e o quanto era impossível não perceber.

Marcelo contava de como ensinara a Marcos que determinadas piadas não eram piadas e que não se devia fazer. Madalena, por sua vez, narrava como o ensinou a abraçar sem apertar tanto. Com muito carinho, contavam da docilidade do rapaz e de como fizeram, na medida do que lhes era possível, de tudo para ajudá-lo. Comentaram também do quanto determinados docentes pareciam abusar do bicho dócil, querido e diferente que era esse seu colega. Pediam-lhe para consertar aquário, janelas... E ele se punha a trabalhar madrugada afora. Narraram grosserias que foram dirigidas a ele, do quanto outros colegas diziam que ele era feio, que sempre estaria sozinho... E que, uma semana antes de sua morte, um professor havia lhe dito, na frente de todos os colegas que estavam no laboratório, que “acabaria com a vida dele no doutorado”. Por que tanta raiva?

Quanto mais eles falavam, mais uma imagem de Marcos se formava em minha cabeça. Enxergava-o como aquele a quem tratam como louco, excepcional, deficiente. Aquele de quem quase ninguém cuida do que é dito, uma vez que ele “é deficiente e nem vai entender direito”. Fui sendo tomada por muita raiva, raiva daqueles que o machucaram. Do mesmo jeito que queria proteger os três que falavam comigo, sentia vontade de ter protegido Marcos, de ter podido lhe dizer uma ou duas ou dez coisas, do quanto aquele lugar é complexo, do quanto havia mais na vida, do quanto ele era especial. Através de seus colegas, pude nutrir muito carinho por ele, como se fôssemos íntimos. Fui inundada de compaixão.

Madalena contou das “piadas” constantes com relação à bolsa de pesquisa. “Olha, fulano, vê se trabalha direito, senão são R\$200.000,00 que você vai ter que devolver, hein?”. Ela já ouvira isso de um docente, de outros colegas e de Marcos também.

Começamos a conversar sobre o colega que partiu e passamos a conversar a respeito do mal-estar de cada um deles e de tantos outros que eles traziam em sua fala nessa conversa. Das pressões que os docentes fazem, dos comentários descuidados, dos colegas que não dão bom dia e que ignoram quando eles falam, dos docentes que pedem para que os alunos parem suas apresentações no meio e se sentem, “porque está uma m...”. Falam da frieza do ambiente. Contam do quanto algo acontece ali que torna impossível dizer que Marcos é/foi o único responsável por sua morte. O contexto todo o vinha matando, embora esses colegas, os mais próximos, vissem que ele vinha melhorando, sempre buscando se adaptar mais e mais.

Madalena diz do quanto isso é generalizado, do quanto seus colegas de outros institutos também se sentem adoecidos. Teme pelo pior. Paula cita até nomes de colegas os quais sente que correm mais risco. Diz do quanto tenta cuidar deles, mas que tem suas próprias questões para resolver. Sente-se culpada por não dar conta. Discutimos o quanto o contexto é muito complexo e repleto de atravessamentos, o que torna impossível alguém ser o único culpado ou entender que um só faria a total diferença. Portanto, a culpa não pode ser colocada nas costas de ninguém em específico. Paula, assim como Marcelo e Madalena, parece se sentir mais aliviada com essa constatação.

Por dentro eu gritava. Queria gritar alto para eles que eu concordo, que eu vejo o sofrimento que eles veem, que eu sei que a universidade maltrata. Que eu já fui maltratada por ela quando funcionária, que me isolaram para morrer numa sala-aquário sem telefone, sem computador e sem privacidade. Que eu sonhei, como eles sonharam, com a entrada na USP, que senti orgulho quando fui contratada, assim como quando fui aceita na graduação, no mestrado e no doutorado, e que vi esse orgulho se transformar em mágoa, em raiva, que vi meu sonho desmoronar. Meu sonho de trabalhar no lugar dos meus sonhos desde pequena desmoronou quando a minha chefe apontou o dedo na minha cara e disse que aquele lugar não era pra mim. Que tive que me medicar para viver, que fiquei catatônica. E que quase fui Marcos, que pensei em bater o carro, em atravessar na frente ônibus, em pular na frente do trem, em não comer mais, em comer demais, em nunca mais acordar, em como seria bom se tudo só acabasse. E que eu, acompanhada de cuidado e boas companhias, pude encontrar saída. Falar sobre Marcos me convocou a me aproximar novamente de minha quase-morte, do mais próximo que já estivesse de minha partida.

Uma quarta aluna, Sarah, também do doutorado, chegou na sala quando já estávamos finalizando nossa conversa. Engrossou também o coro do quanto o ambiente era hostil. Porém, já era hora de partir. Henriette me aguardava numa copa do prédio. Troquei contatos com os alunos e propus continuarmos essa conversa, pois parecia que ainda havia muito a ser dito e pensado a respeito desse mal-estar que todos eles sentiam.

Cheguei à copa, onde eu era aguardada. Senti-me num velório: muitas pessoas juntas, se alimentando do que era possível comer e falando baixo sobre o “assunto do dia” e sobre tantos outros. Uma funcionária nos contou de sua terapia, o outro aluno se desculpou por um comentário que fez no auditório — Henriette continuou por lá, conduzindo uma discussão, enquanto eu saí com os três amigos de Marcos.

Já lá, de posse de um cafezinho amargo, sou novamente tomada de assalto. Dessa vez, por Marcos, através do que deixou escrito na lousa, dentro do laboratório onde trabalhava, onde

fazia suas anotações. Traduzo do inglês: “Quando as pessoas te perguntam se você está bem e você responde ‘eu só estou cansado’... Sim... Cansado de tentar. Cansado de ter esperança. Cansado de lidar. Cansado de existir. Cansado de respirar. Cansado de viver. Eu só estou farto”.

Retomo e enfatizo o enigma: por que essas palavras na lousa? Por que aquela lousa? Por que no laboratório? Seus amigos parecem ter fios para começar a tecer uma resposta... enquanto todos os outros parecem negar. Mas, dessa vez, Marcos falou, e todos tiveram que ouvir. Até eu, que nem ali estava, ouvi.

## **Diário 2**

Chegamos eu e Carla no horário combinado. O auditório estava cheio e os alunos de lá nos esperavam inclusive no corredor. Me senti uma celebridade.

E que espaço estranho aquele! Era um auditório! Era como se fôssemos palestrar sobre algo. Lembrando agora, eu e Carla até fizemos um comentário sobre isso, ao que uma aluna respondeu, em tom de ironia: podemos sentar em roda se vocês quiserem. Agora percebo a ironia. E penso que era exatamente isso que eles precisavam e queriam: sentar-se em roda, compartilhar, olhar uns nos rostos dos outros e reconhecer rostos.

Já de cara, um dos alunos se apresentou e nos pediu que aprontássemos (na verdade, nos consultou sobre a possibilidade de aprontar) um documento, falando de nossas impressões, que atestássemos o adoecimento deles e da instituição. Pensei naquilo depois como um atendimento em que o paciente me pede um relatório para levar a algum lugar. Decidi comigo ser possível atender tal pedido. De qualquer maneira, propus de conversarmos melhor a respeito depois.

Mas não é dessas questões “formais” que me urge tratar nesse diário. É de como vi o que aconteceu.

Vi um grupo se formando. Como disse a Carla lá na hora, aquilo era “formação humana” — uma hora, eles nos perguntaram e pediram que houvesse um cuidado nesse sentido. Estranho porque todos ali são seres humanos. Entretanto, o ambiente e as condições pareciam desumanizar. O laboratório é neutro, ninguém pode ter suas cores ali.

E foi incrível o quanto eles pareceram recuperar sua humanidade “rapidamente”. Pareceu ser só necessário um lugar, um espaço afetivo (e não necessariamente um local apropriado), para que eles pudessem aparecer. Cinzas, brancos, amarelos e pretos. Poucos pretos.

Em bem pouco tempo, os docentes, que vinham sendo massacrados nas falas dos alunos, também passaram a figurar como humanos, e humanos que também sofrem e precisam de

cuidado. Em bem pouco tempo novamente, eles começaram a analisar as próprias condutas que poderiam considerar como abusivas. O humano em mim saúda o humano em você. E assim a saudação pôde ser estendida aos que não estavam presentes.

Foi um alento perceber também o quanto não estou sozinha nessas dores. Outros passaram, passam e passarão por situações parecidas. E, tendo a minha “atmosfera” de pesquisa junto a mim, pensando numa possível — e provisória — compreensão de (boa) permanência estudantil, parece ter a ver com companhia, com negócios entre humanos, com espaços-ágora, entre-vistas, intimidade... Privado no público

E pra essa boa permanência, parece ser necessário um cuidado com todos, já que todos se afetam e se interligam nesse contexto. Ficou nítido como eles se perceberam reproduzindo um certo modo de ser: estéril, hostil, por vezes grosseiro... O que o CNPq faz com os docentes, estes reproduzem com os alunos de pós, os alunos de pós com seus “ICs” (alunos de iniciação científica)... Foi estranho notar que ninguém ali tinha nome: era o “IC” do fulano, o doutorando do não sei quem... Todos pareciam virar objetos e números. Sem cara e sem nome é fácil machucar.

O que seria saúde ali?!

### **Diário 3**

Hoje o grupo pareceu durar uma vida inteira. Nada foi animador como na semana passada.

Tinha 1/3 das pessoas/participantes da outra semana. E acho que compareceram, dessa vez, os alunos em que o mal-estar está mais impregnado. Não sei se eles tinham tanta coisa positiva pra dizer. Nem o rapaz que havia nos pedido o relatório estava lá para acertarmos os detalhes.

Eles nos contaram do quanto se sentem silenciados e sem espaço e do quanto isso acontece por todos os cantos do ICB. “A pessoa/humanidade fica pra fora quando passamos pro lado de cá da catraca”. Um dos alunos disse algo assim. Acho que foi o aluno negro de doutorado que estava sentado lá atrás.

O fluxo do grupo foi o mesmo que o da semana passada: “malhar” os docentes, recordar mais episódios abusivos, alguns dessa semana, inclusive, pra, em seguida, lembrar que eles são seres humanos e que devem estar adoecidos e precisando de ajuda... e nos pedir soluções, respostas pr’aquelas perguntas que não se podem responder — pelo menos, não de onde eu parto.

O mesmo ciclo. Dessa vez, atravessado por uma total e irrestrita impossibilidade de se movimentar. Nem discordar de comentários ofensivos, feitos no corredor, era possível. De começo, senti raiva disso. Fiquei brava por eles sentirem que não podem se defender. Depois lembrei de mim, quando funcionária, do quanto também tinha certeza de que não podia falar. Lembro de uma vez, durante uma das grandes greves pelas quais passei como funcionária, de a minha terapeuta me perguntar: “mas e agora que você não tem nada a perder? Será que não daria, mesmo assim, pra falar nada ou participar de outras atividades, que não seja você ficar fechada na sua sala?”. E eu respondi: “eu não tenho forças”.

Entendi, tocada na minha própria experiência, o quão adoecidos todos estavam. Nessa perspectiva de que tudo ameaça e pode ferir, não me surpreende ninguém se falar ou dar “bom dia” no corredor. Meu último dia como funcionária, eu passei escondida pra não correr riscos. Então, compreendo bem. Enfim, algo complicado poderia acontecer, algo nefasto poderia derivar do “bom dia”. Melhor andar de cabeça baixa e evitar. O único caminho possível parece ser adoecer.

E se cuidar, falar com as psicólogas, era algo que começava a ser visto com desconfiança pelos docentes, que andam abordando os estudantes para “sondar” o que vem sendo discutido. Os alunos temem que algo seja feito para acabar com esse pequeno espaço, essa brecha de humanidade rasgada por eles e pela partida de Marcos.

E seu temor não é, de maneira nenhuma, infundado. Os espaços de discussão estão sendo deixados para o fim, quando as pessoas já foram embora. E querem resolver o “problema da convivência” criando um ESPAÇO FÍSICO para isso. Con-viver, viver com, junto se transforma, na visão da administração do ICO, num espaço vazio. De sentido também.

Nas palavras da namorada de Marcos, que nos brindou com seu grito por socorro: “eles não estão ligados, né?!”

#### **Diário 4**

Hoje vieram ainda menos pessoas: somente três. Foi, porém, interessante, pois saímos do “show” de alguns participantes. Engraçado como a ausência destas pessoas pôde mostrar o quanto não pareciam estar a serviço do cuidado. Era um tal de “eu era assim, mas mudei”, “meu laboratório hoje em dia é um sonho!”... E o modo como tudo era dito era bastante opressor. Pra mim, olhando agora, parecia reforçar que a “culpa” (ou responsabilidade) era individualizada, que o fato de as coisas serem ruins era culpa do aluno que não conseguia mudar.

Com menos pessoas por perto, Paula pôde se expor mais e ser ouvida e cuidada. Eu quis dizer pra ela: **não vai dar pra salvar todo mundo. Não se salva quem não quer ser salvo. Você não conseguiria salvar o Marcos, esqueça isso!** E eu pude dizer, de certa forma; com menos pessoas, é mais fácil dar atenção.

Recebemos Amanda pela primeira vez. Bastante deprimida ela está. Mas pela vida, não pela pós. A “única coisa” é que ela queria estar em outro lugar: **ela passou em Oxford!** Não conseguiu, porém, a bolsa de estudos e teve que ficar no lugar onde já estava. Fico pensando na falta de sentido de fazer um negócio por dois anos sem querer estar onde se está. Ocorreume como nem todo mundo permanece na USP “porque quer”; às vezes, não se tem escolha mesmo. É que estamos tão acostumados a pensar que a USP **deve** ser sonho, que não nos ocorre, muitas vezes, que nem todo mundo sonha a mesma coisa.

Paula contou que fez mestrado “porque não arranhou emprego”, e aí gostou de pesquisa e “foi ficando”. Que difícil quando o horizonte se encurta e não se vê outras possibilidades... Daí, só resta “engolir” mesmo.

Michele começou a falar! Pareceu confiar um pouco mais no espaço do grupo, entendeu que é “sério” e que não é pra promover nenhum RD. Mostrou-se a mais sensata e sóbria; é negra, deve ter sofrido mais, portanto, mais calejada e de pele mais resistente pela existência dos calos — mas isso é só fantasia minha mesmo.

Agora, num lugar tão adoecido e adoecedor... Que será que acontece que um espaço de cuidado, assim como tantos outros dos quais já participei, se esvazia tanto?

A USP é um paradoxo pra mim na maior parte do tempo. Todos dizem da necessidade de cuidado, do quão doentes estão todos... mas ninguém aparece... e nada muda!

As greves são tão institucionalizadas quanto o “dedômetro”. O adoecimento e a falta de sentido parecem ser também. Nunca nenhuma saída basta, nada serve ou “funciona”. “Acho necessário, acho ótimo, mas não vou”, “acho super importante, vejo muita gente que precisa, mas não eu”.

## Diário 5

Rodamos 208km daqui de São Paulo até o interior de São Paulo para conhecer o *campus*. Não sabíamos exatamente o que encontraríamos por lá. Não nos havia sido explicada a razão de Pirassununga ser prioridade — e não acho que faria diferença saber.

Chegando ao centro da cidade, o GPS nos orientou a seguir em frente. O *campus* não fica no centro da cidade, fica perto de uma das pontas dela. Na portaria, uma catraca. Todos os

carros precisam passar o cartão para entrar. Lá a carteirinha da USP serve pra isso, e o ônibus circular se chama “Laranjinha” por conta da poeira toda que gruda nele.

Passada a catraca da entrada, são três quilômetros até o prédio central. A gente passa por debaixo da estrada pra chegar até lá. Fiquei pensando nos alunos que não têm carro e que não moram lá dentro. Deve ser um trampo!

O lugar é lindo. Muito verde, construções antigas, casarões antigos, bem cuidados, limpos, bonitos... mas dá pra ver que foi feito/projetado para se circular de carro. São mil alqueires de vias asfaltadas, com curvas feito estrada. Pra carro mesmo. Voltei a pensar no aluno que não tem carro. O que tinha por lá sempre me fazia pensar mais em quem não tinha ou no que não tinha. Havia bicicletas na entrada que você poderia pegar emprestadas se quisesse. As alunas com quem falamos, pelo menos, disseram que o Laranjinha não demora a passar. Isso me tranquilizou um pouco.

O segurança da entrada nos explicou o caminho até o Serviço Social. O guardinha do prédio nos levou até a sala da Joana, a única assistente social para os 2.000 alunos do *campus*, de graduação e pós. Quando chegamos lá, percebemos que, da mesma forma que nós não sabíamos o que encontraríamos lá, nem Joana, nem a professora Ju, nem o tal Alex, nem ninguém sabia direito da nossa ida. Todos nos recebíamos com “aah, vocês vieram conhecer o *campus*, né?!”, deixando implícito que a gente tinha andado 208km até lá sem sermos convidados, sem ter havido um pedido da própria FMVZ para que começássemos por lá. O que, no fim, levando em consideração a experiência de cartografia, não foi algo desconhecido.

Chefia é sempre chefeia, pedido da instituição é sempre pedido da instituição. O “chão da fábrica” raramente é avisado.

Apresentações feitas, Joana se pôs a falar. Na verdade, Joana e as alunas que lá estavam. Era unânime a opinião de que faltava a “psicologia” ali. O *campus* conta com um psiquiatra, mas todas ali pensavam que só o apoio “medicamentoso” não tem sentido e entendiam que algumas questões não são para serem cuidadas via medicação.

Joana estava cuidando das coisas do PAPFE e se desculpou inúmeras vezes por não poder circular pelo *campus* com a gente. Contou-nos de uma aluna que tentou suicídio duas vezes, falou de sua dificuldade de lidar com essas questões de “saúde mental”. Falou do quanto lhe falta apoio e orientação nesse sentido, de como poderia agir nessas situações. Sente-se muito desamparada. Parece... Ela tinha uma aparência muito cansada, a vida parecia estar deixando os seus cabelos feito a tinta que já estava por retocar há um bom tempo — daí, não sei se por escolha de “assumir os brancos”, cansaço, desleixo...



Comentou também do quanto os alunos que são daqui de SP têm preconceito com a cidade e com as pessoas que são do interior. Disse que parece que eles se acham melhores e que o lugar e as pessoas são “pouco”. Salientou a importância de, de repente, esclarecer melhor aos alunos que ir para Pira é parte do curso, do quanto isso, talvez, não está tão claro. Descobrimos lá que 40% dos créditos de Medicina Veterinária são cumpridos nesse *campus*. Ninguém tem escapatória. Vou olhar o manual da Fuvest desse ano pra ver se, de fato, está lá, bem claro, que quase metade do curso é em Pira.

Descobrimos lá que Medicina Veterinária faz 40% dos créditos lá e que tem cursos que são inteiros lá também. Tem algumas Engenharias e Zootecnia. Descobrimos também que tem docentes na comissão de permanência estudantil. Uma deles nós conhecemos. Se chama Juliana, a professora Ju. Descobrimos também que, hoje em dia, muitos estudantes escolhem Veterinária para proteger os animais, e lá eles aprendem reprodução para alimentação, ou seja, fazer bicho se reproduzir para ir pro abate, pra virar comida. E que agora muitos deles têm dificuldade com isso. Que muitos choram, que muitos reprovam, muitos não dão conta. E penso que, assim como a ida pra Pira, isso também não deve estar bem esclarecido no manual da Fuvest. Realmente vou precisar olhá-lo.

Enquanto estávamos na sala de Joana, algumas alunas, ali para resolver coisas do PAPFE, endossavam tudo o que Joana dizia. E se propuseram a conversar com a gente. Convidaram-nos para um café na casa delas. Senti-me no CRUSP, sendo convidada a entrar. Peguei o telefone dela, o nome era Estrela. Ficamos de fazer contato mais ao longo do dia para combinarmos direitinho como faríamos.

A profa. Ju foi, então, nos buscar. Disse que o diretor havia feito contato com ela no dia anterior avisando da nossa “visita”, mas sem maiores explicações. Ela, inclusive, não sabia que éramos psicólogos. Fizemos nossas apresentações, e ela nos convidou para conhecermos o departamento dela. Ela nos mostrou rapidamente os alojamentos e disse para voltarmos lá depois. Esse era nosso plano inicial, porém fomos tomados de assalto minutos depois.

Ela nos deu carona até o nosso carro — veja só como lá é tudo muito distante, afastado entre si — e de lá fomos para o departamento dela. Conhecemos a secretária e a assistente. Ambas endossaram a necessidade de cuidado com a saúde mental por lá. Também pensamos que aquela seria/será uma porta para se bater novamente; elas pareciam ter mais o que dizer. É engraçado perceber esse tipo de coisa, mas “mais o que dizer” tem quase cara, sabe?

A profa. Ju nos levou para uma sala de reunião, e, dali um tempo, chegou o prof. João, chefe do departamento do qual ela faz parte. E ali fomos “assaltados”. A profa. Ju sofreu um assédio moral por parte dele ali, bem na nossa frente. E, pensando bem, nós dois também fomos

assediados por ele, uma vez que não estávamos em posição de intervir, intermediar, mandá-lo embora.... Tivemos que assistir àquela cena calados.

Ju explicava a ele o que estávamos fazendo lá e dizia do mal-estar acerca do qual os alunos vêm comentando. Ele, de um jeito bruto e grosseiro, respondeu a ela e a nós que as pessoas “que adoeciam” eram exceção e que não poderíamos, por conta de exceções, que certamente têm problemas prévios, pensar que o *campus* está adoecido. Disse que era uma amostra ruim a da pesquisa “dela”. Disse que o que os alunos são é mimados, acomodados, que estão topando com um momento em que têm que se responsabilizar por eles próprios e que é essa a razão da “encheção de saco”. Falou isso sendo ríspido, grosseiro, desqualificando e invalidando o que ela estava nos dizendo, o que a assistente social disse, o que as alunas disseram. Fiquei pensando que se com uma colega de trabalho ele era assim, como ele não seria com os alunos em geral.

Foi dolorido demais assistir àquilo acontecendo. A Ju queria chorar. Eu via a vida saindo pelos cabelos dela, feito a Joana. Eu só torcia pra que ele fosse embora logo pra que eu pudesse xingá-lo com ela. Lá pelas tantas, ele usou um “argumento de autoridade” e disse: “eu morei aqui, Juliana, e me virei... eu sei como é”. Como é que se argumenta com um ser humano que se vale da própria experiência para dizer que não existem problemas?! Como argumentar com uma pessoa que só enxerga a si mesmo como correta?!

Conseguimos expulsá-lo dali um tempo. Dissemos que ele ficasse tranquilo e que ele podia voltar pra vida ocupada que deveria ser a dele enquanto diretor de departamento e docente. Quando ele saiu, eu quase pedi desculpas pra Ju por ela ter passado por aquilo tudo.

Especialmente porque ele só foi até lá, para aquela sala, por nossa causa, porque estávamos lá. E foi extremamente revelador ele ter ido, mas nem por isso menos dolorido de se assistir. Quando ele saiu, eu pude dizer a ela que a opinião dele era tão particular, de uma experiência tão particular quanto a dos alunos “adoecidos” a quem ele se referiu durante a conversa. Ela pareceu se tranquilizar um pouco após essa minha observação. Complementei também dizendo que ali, na experiência confortável dele, tínhamos um atravessamento de gênero, de lugar (já que ele era da cidade), de geração... e que, exatamente por isso, era uma opinião bem particular e, nesse sentido, bem pouco generalizável.

Com a saída dele da sala, Ju pôde nos contar um pouco mais de sua experiência enquanto docente, e docente que se preocupa com a saúde dos alunos. Comparou-os aos seus filhos, que ela pensa em como será quando forem os filhos dela. Ela faz parte da comissão de moradia e vê como as alunas mulheres sofrem por terem alguns banheiros para compartilhar entre elas — a maior parte do corpo discente de Pira é formada por mulheres. Os homens, por sua vez, como

estão em menor número, dividem a ala mais nova e que tem banheiros dentro dos quartos. Não pude fingir minha cara de espanto com a falta de lógica nisso. Por que cargas d'água isso daria direito de os homens terem quartos mais novos e com banheiros?! Mulheres têm histórica e biologicamente mais questões com relação ao corpo e higiene pessoal. Mulheres sangram uma semana por mês. Muitas têm diarreia quando sangram. Se borram de sangue. E morrem de vergonha, inclusive, de andar de cara amassada para ir tomar banho.

Enquanto escrevo esse diário e relembro o assédio e o conteúdo que Ju nos trouxe, vou sendo tomada por uma raiva sem tamanho. Tenho vontade de gritar com tamanha violência, quero bater no professor e em quem decidiu quem fica com os quartos com banheiro. Quero matar quem cala as vozes das “minorias” — e, caralho, a minoria é, COMO SEMPRE, a maioria no lugar. Sinto violência em mim. E é violência que vem dali. Fico pensando viver ali.

Ju também comentou do quanto boa parte dos alunos não tem ciência de que 40% dos créditos serão cumpridos em Pira. Realmente, acho que o manual da Fuvest precisa ser melhorado e que, como disse a Ju, a semana de recepção precisa cuidar disso também, de informar melhor. Tem a questão do apadrinhamento (alunos veteranos se responsabilizando por receber os calouros) também, que acho que é uma prática que pode ser mais vascularizada. Ju também acha que os docentes precisam de auxílio para aprender a cuidar dos alunos que são dessa nova geração que entende que bicho é gente e que é, sim, por lutas anteriores, mais esclarecida e que tem um suporte melhor — e, portanto, não aceita qualquer coisa sem questionar. Ju se pergunta até onde se aperta ou se afrouxa o parafuso, pois entende sua ação como sendo importante para a formação dos alunos. Pensei que, talvez, uma entrevista com ela valesse a pena. Acabei de pensar, na verdade.

Findada a conversa com a Ju, eu e Cesar fomos papear. E almoçar. Ambos exaustos. Assédio exaure a gente, eu sei. A gente só sabia falar desse professor, da atitude dele, do que ele disse... Quanta coisa entalada!

E, no fim, a fala dele foi um divisor de águas na visita. Na real, foi um organizador. Conseguimos entender que o professor, ali, é o “veterano-mor”. E é de muitos deles que os primeiros (ou principais e mais fortes) trotes partem.

Depois do almoço, fomos pra república das meninas. Todas cursam engenharia de algo lá. Todas recebem auxílio. Todas falaram do quanto a Psicologia faz falta ali porque só psiquiatra não dá conta. Falaram de rodas de conversa, do quanto seria legal se pudessem acontecer.

São cinco moradoras naquela casa espaçosa, ventilada, do outro lado da rua da entrada do campus. Comentaram do quanto tem gente rica lá e que olha os mais pobres com desdém. Comentaram de provas que tiveram que fazer no escuro porque acabou a luz e o professor não

suspendeu. Comentaram dos trabalhos que parecem TCCs e que valem 1,0. Comentaram que todos ali “abaixam a cabeça” para as coisas, mesmo que sejam absurdas. Disseram que ali falta algum curso de Humanas, pra ajudar a questionar as coisas, pra ajudar a parar pra pensar. Disseram que todos ali parecem máquinas que reproduzem as coisas.

E aí, começaram as nos contar dos trotes, que foi quando o padrão de lá se mostrou mais claramente pra gente. A mesma violência do professor os alunos reproduzem com os que chegam. E aí, os que chegam ficam sedentos pela chegada dos mais novos, para poderem ser mais cruéis. Elas narraram N episódios em que contiveram veteranos segundo anistas que estavam sendo violentos demais com os calouros. E veja que elas são veteranas mais velhas e se valeram do seu lugar de poder nisso também. Sempre lembro do Paulo Freire nessas horas: quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é se tornar o opressor. Não são só os animais que se reproduzem ali; a violência parece se reproduzir em série tanto quanto os animais. A mesma coisa que no ICB. A mesma coisa.

A conversa durou mais de uma hora ali. E, lá pelas tantas, as contradições delas começaram a aparecer também. Elas também oprimem, são violentas ou, no mínimo, não percebem a violência no que estão fazendo ou dizendo. Começaram a nos contar que a única coisa “mais legal” dos trotes são os apelidos. Uma delas lá o apelido era Megera, a outra Xana (fazendo menção ao órgão sexual feminino mesmo), a outra “tinha o nome tão feio que não precisava de apelido” e a outra era Bila-bilu. Que legal e tranquilo ser chamada de Megera! E que fantástico ser nomeada como um órgão sexual! Fiquei pensando nos anos de luta do feminismo pra não-objetificação da mulher. E lá a Xana me dizia que já estava pensando no apelido da sua bixete, porque os apelidos são “famílias”. Então, ela teria uma bixete chamada “Xavasca”, porque a “mãe” dela, da Xana, era a “Buceta”.

Elas foram rindo e se soltando. Daí, começaram a nos contar do quanto não havia negros quase no *campus*. Os apelidos? “Drama” (fazendo referência a uma música dos Racionais), “Orixá”, “Zica” e mais uma série de nomes que não tem graça. Não é divertido usar religião pra tirar sarro do amigo preto. E, aliás, por que RAIOS o apelido tem que ter a ver com a cor do desgraçado? Ele só é preto? Não tem mais nada, não? Segregação pura. Pura tradição. Casa grande e senzala. E aí, elas nos disseram que até nem são veteranas terríveis, pois só fazem os bixos ajoelharem no chão e pagam bebidas pra elas nas festas. E se o bixo não tem dinheiro??? Como ele faz???? É “só” um pouquinho ruim. AAAAAAHHHHHHH!! A tradição ali é humilhar. E passar a humilhação adiante. Minha nossa, que coisa horrível.

Estrela, ao longo da conversa, foi se destacando pra mim. Como eu disse lá no começo do diário, “o que tinha por lá sempre me fazia pensar mais em quem não tinha ou no quê não tinha”.

E Estrela começou a se destacar pela ausência. Fazia cara de quem tinha mais a dizer, mas não dizia na frente das colegas. Várias vezes imaginei, senti que ela não concordava com algo, mas não se posicionava. Num dado ponto da conversa, ela nos disse que, dos 50 alunos de sua turma, ela era a única que recebia auxílio. Esboçou que havia sido muito humilhada, mais do que todas as colegas juntas.

Todas elas ali, com exceção de uma, tomam remédios psiquiátricos. Estrela toma sertralina. Ela me convocou tanto, que hoje mandei uma mensagem pra ela e vamos continuar nosso papo semana que vem. Veremos o que ela tem a dizer a respeito da própria experiência. Numa mensagem de texto, ela me disse que tem “muitas reflexões” a respeito da permanência e da experiência dela mesma. Vou ouvi-la. Quero ouvi-la. Senti que ela precisava falar. E eu preciso ouvir.

## **ANEXOS**

### **ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo **“Uma possível compreensão de permanência estudantil a partir da Universidade de São Paulo”**, que está sendo desenvolvido, para tese de doutorado, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo pela aluna Laiz Maria Silva Chohfi, sob orientação da Profa. Dra. Henriette T. P. Morato.

#### **PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO**

A sua participação no referido estudo será de **conceder uma entrevista a respeito de seu trabalho e/ou história dentro da Universidade de São Paulo.**

#### **SIGILO E PRIVACIDADE**

Garante-se que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo.

#### **AUTONOMIA**

Assim que a entrevista for transcrita, em um momento conveniente a você, lhe será apresentada a transcrição para que você releia as informações fornecidas, podendo vetar trechos e/ou esclarecer/acrescentar dados que julgue pertinentes.

#### **DECLARAÇÃO**

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma

via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

<b>Dados do participante da pesquisa</b>	
<b>Nome:</b>	
<b>Telefone:</b>	
<b>e-mail:</b>	

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

<b>Assinatura do participante da pesquisa</b>		<b>Assinatura do Pesquisador</b>