



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

NATÁLIA MAZZILLI DIAS

**Impactos afetivos da exclusão em estudantes de cursos de Ciências  
Exatas de graduação da Unicamp**

CAMPINAS

2023

NATÁLIA MAZZILLI DIAS

**Impactos afetivos da exclusão em estudantes de cursos de Ciências  
Exatas de graduação da Unicamp**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA NATÁLIA MAZZILLI DIAS, E ORIENTADA PELO PROF. DR. SÉRGIO ANTÔNIO DA SILVA LEITE.

CAMPINAS

2023

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

D543i Dias, Natália Mazzilli, 1996-  
Impactos afetivos da exclusão em estudantes de cursos de Ciências Exatas de graduação da Unicamp / Natália Mazzilli Dias. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Sérgio Antonio da Silva Leite.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ensino superior. 2. Exclusão. 3. Afetividade. 4. Evasão universitária. 5. Desempenho acadêmico. I. Leite, Sergio Antonio da Silva, 1946-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

**Título em outro idioma:** Exclusion's affective impacts on Undergraduate students of STEM major at Unicamp

**Palavras-chave em inglês:**

Exclusion

University education

Affectivity

Evasion

Academic performance

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Mestra em Educação

**Banca examinadora:**

Sérgio Antonio da Silva Leite [Orientador]

Camila Alves Fior

Myrtes Dias da Cunha

**Data de defesa:** 02-02-2023

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-9517-6145>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/7114739134929468>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

DISSERTAÇÃO

**Impactos afetivos da exclusão em estudantes de cursos de Ciências  
Exatas de graduação da Unicamp**

NATÁLIA MAZZILLI DIAS

**COMISSÃO JULGADORA:**

Sérgio Antonio da Silva Leite  
Camila Alves Fior  
Myrtes Dias da Cunha

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2023

Para minha mãe, Carmem Lúcia,  
quem lê cada palavra do que eu  
escrevo e com quem caminho de  
mãos dadas por toda a vida.

Para todos os meus alunos e alunas,  
que me afetaram de maneira tão  
potente e transformadora.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Antônio e Carmem Lúcia, por estarem sempre ao meu lado. Com meu pai, aprendi a ser corajosa e dedicada em busca de tudo o que desejo realizar. Com minha mãe, aprendi a enxergar as pessoas com amor. Sou infinitamente grata pelo apoio financeiro e emocional que tenho de vocês.

Aos meus irmãos, Daniel, Felype e Renan. Com eles, aprendi a responder os desafios à altura e encarar tudo com leveza e alegria. Às minhas cunhadas, Andrea e Danielle, e ao meu sobrinho, Apolo. Minha vida é muito feliz com vocês.

Ao meu orientador, o professor Dr. Sérgio Leite, quem me guiou pelo mestrado com muita paciência e sabedoria. Suas incansáveis explicações e profundos ensinamentos ilustraram, para mim, a definição de Professor Inesquecível. Muito obrigada, professor, é uma honra ser a sua orientanda.

Aos colegas do Grupo do Afeto, os quais me acolheram com tanto carinho num momento tão difícil de isolamento social, e possibilitaram momentos alegres e ricos em conhecimento, discussão e contribuições à pesquisa.

A todos os professores e orientadora que cruzaram a minha trajetória acadêmica, os quais me despertaram o amor pela educação e me inspiraram a buscar realizar-me nessa área.

A todos os meus amigos e amigas, muitos dos quais confiaram e acreditaram em mim quando eu mesma desconfiava. É imprescindível para mim ter a companhia de vocês.

Às professoras que compõem as bancas do meu trabalho: prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Camila Fior, quem gentilmente me recebeu também como PED em sua disciplina de Psicologia e Educação; e prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Myrtes da Cunha, com quem tenho o privilégio de dividir o Grupo do Afeto. Às professoras suplentes da banca, Dr<sup>a</sup> Soely Polydoro e Dr<sup>a</sup> Daniela Donadon, cujos trabalhos sobre Ensino Superior e sobre subjetividade inspiraram a escrita deste. Além das indispensáveis contribuições ao meu trabalho, agradeço pelas pesquisadoras que são e me inspiram a ser.

Aos participantes da pesquisa, cuja coragem lhes possibilitou serem vulneráveis em compartilhar suas histórias. Este trabalho não seria possível sem vocês.

*"Eu amo as pessoas. Todos. Eu os amo, eu acho, como um colecionador de selos ama sua coleção. Cada história, cada incidente, cada pedaço de conversa é matéria-prima para mim. Meu amor não é impessoal, mas também não é totalmente subjetivo. Gostaria de ser todo mundo, um aleijado, um moribundo, uma prostituta, e depois voltar a escrever sobre meus pensamentos, minhas emoções, como essa pessoa. Mas não sou onisciente. Tenho que viver minha vida, e é a única que eu terei."*

(Sylvia Plath)

## RESUMO

O presente trabalho analisa os impactos afetivos nas subjetividades de indivíduos que sofreram um processo de exclusão nos cursos de Química, Física, Matemática, Estatística e Curso 51 na Universidade de Campinas, no período de 2015 a 2020. Baseado nas construções teóricas de Vigotski e Wallon sobre o desenvolvimento humano, a partir do referencial de Espinosa, bem como as produções de Fior e Broncher sobre o Ensino Superior, principalmente, esta pesquisa objetiva identificar e analisar as principais situações determinantes do processo de exclusão, vivenciados por alunos que foram desligados dos cursos de Ciências Exatas da Universidade; bem como investigar os impactos afetivos/subjetivos, decorrentes dessa exclusão, na história de vida desses alunos. Para tanto, foi enviado um questionário aos alunos evadidos de cursos de graduação da área de Ciências Exatas da Unicamp, nos últimos 5 anos. As respostas desse questionário foram analisadas e então foram selecionados 5 sujeitos com os quais realizou-se o procedimento de Entrevistas Recorrentes para mais um processo de construção de dados, os quais foram analisados a partir da organização em Núcleos Temáticos. Os Núcleos Temáticos resultantes desse processo de análise de dados foram: rendimento acadêmico insatisfatório; ingresso tardio; lacunas do ensino básico; didática inadequada; dificuldades emocionais; antes da Unicamp; depois da Unicamp; falta de tempo; desinteresse pelo curso; falta de vínculos afetivos; pressa para concluir o curso; dificuldades de inclusão social; dificuldades de adaptação. A partir dos dados construídos, a discussão perpassou três eixos principais: As políticas institucionais e o rendimento acadêmico dos estudantes; a didática inadequada e a formação docente para o Ensino Superior; e a saúde mental e o processo de exclusão. A seção de considerações finais aborda as contribuições da presente pesquisa, elencando as possíveis políticas institucionais sugeridas a partir dos dados, bem como as limitações e perspectivas encontradas pelo trabalho.

Palavras-chave: ensino superior; exclusão; afetividade; evasão; rendimento acadêmico.

## **ABSTRACT**

The present research analyzes the affective impacts on the subjectivities of individuals who suffered an exclusion process in the Chemistry, Physics, Mathematics, Statistics and Major 51 courses at the University of Campinas, from 2015 to 2020. According the theoretical constructions of Vigotski, Espinosa and Wallon, on human development, as well as the productions of Fior and Broncher on Higher Education, mainly, this research aims to identify and analyze the main situations that determined the exclusion process, experienced by students who were disconnected from Stem courses at University; as well as investigate the affective/subjective impacts resulting from this exclusion throught their life stories. To achieve this, a questionnaire was sent to students who dropped out of undergraduate courses in the STEM majors at Unicamp in the last 5 years. The answers to this questionnaire were analyzed and then 5 subjects were selected with whom the Recurring Interviews procedure was carried out for another data construction process, which were analyzed by the organization into Thematic Nuclei. The Thematic Nuclei resulting from this data analysis process were: unsatisfactory academic performance; late entry; gaps in basic education; inadequate teaching; emotional difficulties; before Unicamp; after Unicamp; lack of time; disinterest in the course; lack of affective bonds; hurry to complete the course; social inclusion difficulties; adaptation difficulties. the data obtained, the discussion covered three main axis thesis: Institutional policies and students' academic performance; inadequate didactics and teacher training for Higher Education; and mental health and the exclusion process. The final considerations section addresses to the contributions of this research, listing the possible institutional policies suggested from the data, as well as the limitations and perspectives found by the work.

Keywords: exclusion; University education; affectivity; evasion; academic performance.

## SUMÁRIO

Introdução.....	11
Bases teóricas.....	13
1. A afetividade na educação.....	13
2. Exclusão no Ensino Superior.....	29
Método .....	37
1. Bases teóricas do método.....	37
2. Procedimento de escolha dos participantes .....	39
4. Caracterização dos participantes.....	48
5. Procedimento de construção de dados.....	53
Análise de dados e Resultados.....	56
1. Procedimento de análise de dados .....	56
2. Descrição dos resultados .....	58
Discussão .....	91
1. As políticas institucionais e o rendimento acadêmico dos estudantes .....	92
2. A didática inadequada e a formação docente para o Ensino Superior.....	98
3. A saúde mental e o processo de exclusão.....	108
Considerações finais.....	114
Referências bibliográficas .....	118
Apêndices .....	123
Apêndice 1 – Questionário aos possíveis sujeitos.....	123
Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	124
Apêndice 3 – Quadro de Núcleos Temáticos dos Participantes.....	126

## Introdução

O tema da presente pesquisa envolve os impactos afetivos nas subjetividades de indivíduos que sofreram processos de exclusões do Ensino Superior. A construção deste tema deu-se antes mesmo do ingresso da pesquisadora no Mestrado Acadêmico da Faculdade de Educação da Unicamp. O interesse pela temática da afetividade nasceu na sala de aula, quando atuava como professora de Língua portuguesa e Literatura, instigada pelas potentes manifestações afetivas que ocorriam na relação professora-alunos.

A busca por pesquisas com esta temática levou a autora ao Grupo do Afeto (FE/Unicamp), cujas bases teóricas fundamentam-se na Psicologia Histórico-Cultural, assim como já era de seu interesse desde a Graduação, quando pesquisou acerca da dança na Educação Infantil, sob a perspectiva Histórico-Cultural. As pesquisas do Grupo do Afeto, as quais instigaram ainda mais o interesse sobre a questão da afetividade na sala de aula, fundamentaram o projeto de pesquisa que levou a pesquisadora ao ingresso no Mestrado da Faculdade de Educação.

A questão da exclusão apresentou-se, posteriormente, a partir de um breve levantamento de dados realizado em 2020, o qual apontou para índices de evasão no Ensino Superior, principalmente nos cursos de Ciências Exatas. A partir dessas leituras, delineou-se especificamente o problema de pesquisa deste trabalho: os impactos afetivos nas subjetividades de sujeitos que sofreram processos de exclusões dos cursos de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Campinas.

São objetivos desta pesquisa identificar e analisar as principais situações determinantes do processo de exclusão, vivenciados por alunos que foram desligados dos cursos de Ciências Exatas da Universidade; bem como investigar os impactos afetivos/subjetivos, decorrentes dessas exclusões, na história de vida desses alunos.

O presente trabalho divide-se em cinco seções. A seção inicial, sobre as Bases teóricas, esclarece e fundamenta as construções teóricas acerca da afetividade na educação, a partir de alguns conceitos elaborados por Espinosa,

Vigotski, Wallon e o Grupo do Afeto; e a exclusão no Ensino Superior, principalmente, a partir das produções de Fior e Broncher.

A segunda seção trata sobre o Método, dividida de maneira a esclarecer as bases teóricas dos caminhos trilhados na pesquisa, o procedimento de escolha dos sujeitos, a caracterização destes sujeitos e o procedimento de construção de dados. A seção seguinte, referente à análise de dados e resultados, aborda o procedimento de análise de dados e a descrição dos resultados, organizados em núcleos temáticos: 1 - rendimento acadêmico insatisfatório; 2 - ingresso tardio; 3 - lacunas do ensino básico; 4 - didática inadequada; 5 - dificuldades emocionais; 6 - antes da Unicamp; 7 - depois da Unicamp; 8 - falta de tempo; 9 - desinteresse pelo curso; 10 - falta de vínculos afetivos; 11 - pressa para concluir o curso; 12 - dificuldades de inclusão social; 13 - dificuldades de adaptação.

A quarta seção do presente trabalho aborda a Discussão, na qual realizou-se a interpretação dos dados afim de atingir os objetivos propostos pela pesquisa. Esta seção está dividida em três eixos norteadores: As políticas institucionais e o rendimento acadêmico dos estudantes; A didática inadequada e a formação docente para o Ensino Superior; e A saúde mental e o processo de exclusão. A última seção, composta pelas Considerações finais, busca avaliar os resultados do trabalho, bem como suas lacunas e perspectivas para futuras pesquisas.

## Bases teóricas

A presente seção tem o objetivo de abordar as bases teóricas utilizadas no desenvolvimento deste trabalho, evidenciando conceitos basilares para a construção do tema. Para tanto, a seção divide-se em duas partes: a primeira, acerca da afetividade na educação, aborda alguns conceitos elaborados por Espinosa, Vigotski, Wallon e o Grupo do Afeto. A segunda parte trata do tema da exclusão no Ensino Superior, principalmente, a partir das produções de Fior e Broncher.

### 1. A afetividade na educação

O tema da afetividade vem crescendo no cenário da pesquisa científica educacional nas últimas décadas. Até meados do século passado, havia uma ausência de estudos acerca do tema no campo científico. Segundo o levantamento realizado por Leite (2018), essa ausência deve-se, principalmente, à concepção dualista que havia (e ainda persiste) sobre o ser humano, no pensamento ocidental. Trata-se do entendimento do ser humano como um ser cindido entre razão e emoção, como se as dimensões cognitivas e afetivas fossem instâncias isoladas e não relacionadas no indivíduo.

Segundo Kahhale, Peixoto e Gonçalves (2000), no período conhecido como a Revolução Industrial, momento de desenvolvimento da burguesia e do modo de produção capitalista, fez-se necessária a elaboração de teorias que superassem os dogmas religiosos predominantes naquele período, uma vez que “a reestruturação social e política, requerida pela nova organização da produção, tem implícito um debate ideológico: a visão de mundo do regime feudal deve ser combatida em todos seus aspectos.” (KAHHALE, PEIXOTO, GONÇALVES, 2000, p. 6).

René Descartes (1596 – 1650), filósofo e matemático francês, naquele contexto, desenvolveu o racionalismo. Essa corrente teórica fundamentou-se na concepção de que o conhecimento é desenvolvido por meio da razão pura. De acordo com o filósofo, a razão não é uma forma da matéria, mas uma substância inteiramente diversa, inserida na glândula pineal dos homens por Deus. Visando a contrapor-se ao domínio da fé no campo intelectual, Descartes defendeu o método dedutivo de produção do conhecimento, o qual acarretava a crença de que todo conhecimento era possível apenas pela razão humana. Foi decorrente

desse pressuposto que Descartes escreveu a conhecida máxima “Penso, logo existo”.

Descartes responde de forma diferente do que se fazia no período anterior à questão sobre a relação entre o Ser e o Pensar. Propõe um método único e racional de conhecimento, avançando na afirmação sobre a possibilidade de conhecimento da realidade objetiva. Apesar de manter a prioridade do pensamento; o dualismo entre corpo e alma; e a compreensão de que a realidade tem dois níveis: um mundo natural e um mundo metafísico ou sobrenatural, preocupa-se em justificar a possibilidade da objetividade do conhecimento, libertando a razão dos limites impostos pela fé (KAHHALE, PEIXOTO, GONÇALVES, 2000, p. 9).

O racionalismo instaurado por Descartes foi central no campo filosófico, embora, na mesma época, Espinosa já apresentasse suas concepções monistas. No século XIX, após as revoluções burguesas, conforme descreveram Kahhale, Peixoto e Gonçalves (2000), a luta das massas era por respostas às consequências que o capitalismo trazia para a sociedade. Devido a essas demandas, a burguesia francesa buscou novas teorias que pudessem esclarecer e ao mesmo tempo controlar a sociedade.

Nesse contexto decorrente das revoluções burguesas, relacionadas com a Revolução industrial e a organização do trabalho produtivo correspondente, o desenvolvimento do Positivismo foi primordial, expressado em Augusto Comte (1789 – 1857). Comte, considerado o pai da Sociologia, propôs uma ciência positiva, baseada apenas em fatos comprovados a partir de experimentações. A defesa de que “a ordem e o progresso” da sociedade seriam atingidos a partir de um método positivo, construído sobre evidências científicas, fortaleceu ainda mais o racionalismo no campo filosófico.

Ele critica as teorias da época, afirmando que elas se perdem em ilusões transcendentais, na contemplação ociosa, na dúvida e indecisão, na negação e destruição das verdades e conhecimentos adquiridos pelo homem. Propõe uma teoria positiva, daí o nome do seu sistema Positivismo, na qual se dedica à investigação dos fatos, que permitam um conhecimento utilizável baseado no empírico que leve à organização e certeza. (KAHHALE, PEIXOTO, GONÇALVES, 2000, p. 24)

Na área da educação, ao longo dos séculos e das décadas, desde o renascimento europeu, o racionalismo, isto é, a primazia da razão, ficou evidente nas práticas que valorizavam habilidades cognitivas, enquanto ignoravam e até condenavam quaisquer habilidades e manifestações emocionais. A educação tradicional e conservadora supunha um processo de ensino-aprendizagem que não envolvia as questões afetivas, ainda que as mesmas estivessem e estejam

sempre presentes na sala de aula, como em qualquer espaço onde há relações humanas.

Embora manifestem-se ainda nas discussões atuais sobre a educação, o racionalismo e a compreensão dualista do ser humano vêm sendo superados cientificamente pela compreensão monista dos indivíduos. A compreensão monista, que entende o homem como um ser ao mesmo tempo racional e emocional, teve início na filosofia ocidental a partir dos trabalhos de Baruch de Espinosa. Nascido na Holanda em 1632, filho de judeus portugueses, o filósofo defendeu a relação indissociável que há entre a razão e a emoção nas experiências de cada indivíduo.

Para Espinosa (2015), Deus é a natureza. É a substância eterna e perfeita que tem infinitos atributos, entre eles a extensão (o corpo) e o pensamento. Os homens são modos finitos desses atributos, portanto são formados por corpo e mente. Essa compreensão pressupõe corpo e mente como indissociáveis, uma vez que são partes da mesma substância, explicação que se contrapunha ao padrão do século XVIII, quando o livro *Ética*, de Espinosa, foi escrito.

Assim, antes de prosseguir, cumpre-nos trazer à memória o que mostramos acima: o que quer que possa ser percebido pelo intelecto infinito como constituindo a essência da substância pertence apenas à substância única e, por conseguinte, a substância pensante e a substância extensa são uma só e a mesma substância, compreendida ora sob este, ora sob aquele atributo. Assim também um modo de extensão e a ideia desse modo são uma só e a mesma coisa, expressa, todavia, de duas maneiras. (ESPINOSA, 2015, p. 137)

O Pensamento expressa-se na mente, e a Extensão no corpo, nas palavras de Espinosa. Tal posicionamento apresenta-se no Escólio da Proposição II da Parte III da *Ética*: “que a Mente e o Corpo são uma só e a mesma coisa que é concebida ora sob o atributo do Pensamento, ora sob o da Extensão” (ESPINOSA, 2015, p. 241). Uma vez que mente e corpo são indissociáveis, todas as experiências são vivenciadas pelo ser humano através do corpo, pois é a única forma como a mente habita o mundo.

O corpo sofre as afecções, conforme descreveu o filósofo, que são as formas como o indivíduo interage com as mudanças provocadas por si ou pelo outro. O afeto, portanto, é a percepção dessas afecções. As afecções sofridas pelo corpo são também sofridas pela mente, visto que “Logo, o objeto da nossa Mente é o Corpo existente, e nada outro” (ESPINOSA, 2015, p. 149). Essa compreensão permite esclarecer o modo como a razão e a emoção estão

interligadas e são interdependentes, pois não é possível que algo se dê na razão sem que perpassse a emoção.

De acordo com Espinosa, as afecções podem aumentar, diminuir ou manter a potência de agir de cada indivíduo.

III. Por Afeto entendo as afecções do Corpo pelas quais a potência de agir do próprio Corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou coibida, e simultaneamente as ideias destas afecções. [...]  
O Corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, e também de outras que não tornam sua potência de agir maior ou menor. (ESPINOSA, 2015, p. 237)

Essa definição dos afetos esclarece que as vivências de cada indivíduo no mundo são sempre marcadas pelos impactos afetivos que sofre, sejam afetos alegres ou tristes. Os afetos alegres aumentam a potência de agir, enquanto os afetos tristes diminuem essa potência, de perseverar em seu ser. Espinosa escreveu, na Proposição IX da Parte III da Ética: “A Mente, tanto enquanto tem ideias claras e distintas como enquanto as tem confusas, esforça-se para perseverar em seu ser por uma duração indefinida e é cônica deste seu esforço.” (ESPINOSA, 2015, p. 253)

É imprescindível destacar a relação que o filósofo estabeleceu sobre a forma como a mente atribui ao que conhece aquilo que lhe foi despertado afetivamente. No Corolário da Proposição XV da Parte Terceira, definiu: “Só por termos contemplado uma coisa com um afeto de Alegria ou Tristeza de que ela própria não é causa eficiente, podemos amá-la ou odiá-la.” (ESPINOSA, 2015, p. 263). É evidente a importância dessa compreensão na educação, isto é, os objetos de conhecimento são amados ou odiados de acordo com os afetos que foram despertados nas situações em que o sujeito esteve em contato com eles.

As definições de Espinosa impactaram o campo científico da educação ao longo dos séculos, na medida em que permitiram a muitos intelectuais partirem do pressuposto monista, da compreensão dos indivíduos como seres complexos e compostos indissociavelmente por corpo e mente, razão e emoção, na construção de suas produções. Um desses estudiosos foi Lev Semienovich Vigotski, psicólogo proponente da Psicologia Histórico-Cultural.

Vigotski nasceu em 1896 na então Bielo-Rússia. Filho de uma família judia e intelectualmente rica, teve educação em casa até os 15 anos, quando mudou-se para estudar Direito na Universidade de Moscou. Além dessa formação, foi

pesquisador e professor nas áreas de Psicologia, Filosofia, Literatura, Pedagogia e Pedologia. Esse intelectual chegou, inclusive, a estudar Medicina para compreender mais profundamente a constituição biológica do ser humano. Possuía grande apreço e interesse pelas artes, principalmente o Teatro. Vigotski foi um intelectual extemporâneo, tal característica é confirmada por Luria (2010, p.21), seu contemporâneo e companheiro de trabalho:

Não é exagero dizer que Vigotskii era um gênio. Ao longo de mais de cinco décadas trabalhando no campo da ciência, eu nunca encontrei alguém que sequer se aproximasse de sua clareza de mente, sua habilidade para expor a estrutura essencial de problemas complexos, sua amplitude de conhecimentos em muitos campos e sua capacidade para antever o desenvolvimento futuro de sua ciência. (LURIA, 2010, p. 21)

Em consonância ao proposto por Espinosa, Vigotski (2001) desenvolveu seus estudos partindo da concepção monista de ser humano. Conforme escreveu o autor: “Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional” (VIGOTSKI, 2001, p. 16).

Segundo Sawaia (2018), as reflexões acerca da afetividade estão descritas nas obras de Vigotski de modo que a autora as resumiu em sete proposições: o sujeito é agente da transformação social por conta de suas possibilidades de afetar, ser afetado, criar e imaginar; a união indissociável entre pensar, sentir e agir; a positividade dos afetos, os quais são constitutivos da verdade; a definição de que o afeto não está na zona psíquica, mas da experiência, visto que toda experiência é emocional; a afetação como ato criativo, e não como reflexo do real; a dimensão ético-política do afeto, que age como um radar da consciência cidadã; a associação entre emoção e imaginação como base da concepção de liberdade.

Assim, Vigotski reafirma a tese espinosana de que a ética está nos afetos e na imaginação, bem como a sua concepção de homem como ser de paixão e de desejo, portanto, potente na defesa da liberdade contra as diferentes formas de cerceamento e violência impostas pelos conflitos de interesse e pelo poder dominante (SAWAIA, 2018, p. 34).

Além das contribuições teóricas de Espinosa, o trabalho de Vigotski incorporou pressupostos elaborados por Karl Marx (1818 – 1883) e Friedrich Engels (1820 – 1895). Esses intelectuais formularam o materialismo histórico-dialético, baseados na dialética hegeliana e no materialismo filosófico de

Feuerbach. Marx e Engels reformularam radicalmente as concepções positivistas de matéria e de homem anteriores a eles.

Conforme explicaram Kahhale, Peixoto e Gonçalves (2000), o materialismo histórico-dialético consolida a compreensão do ser humano como resultado da evolução da espécie, materialmente ocorrida ao longo dos séculos, e da formação da consciência a partir da vida social. Segundo o materialismo histórico-dialético, portanto, o ser humano é determinado de maneira dialética pelas formas como o Homem produz e distribui riquezas.

Marx e Engels ao aplicarem a concepção materialista e dialética não só aos fenômenos naturais, mas a todos os domínios da vida social, reformularam radicalmente a visão de matéria, de homem e sociedade assumidas até então. Não é a razão ou a ideia que se revela no real, mas foi a evolução e complexificação da matéria que produziu uma espécie animal, no caso o homem, capaz de produzir linguagem, pensamento, consciência e sua própria existência. São as condições materiais que produzem o homem e este por sua vez, num processo dialético, altera e cria seu mundo material. (KAHHALE, PEIXOTO, GONÇALVES, p. 26)

Vigotski viveu e produziu nas primeiras décadas do século XX, período da Revolução Russa, marcada pela construção do socialismo no país e intensa produção intelectual. As bases monista e materialista histórico-dialética foram imprescindíveis na elaboração de sua teoria acerca do desenvolvimento humano. A Psicologia Histórico-Cultural, da qual foi o precursor, fundamentou-se na concepção de que o homem é fruto das condições materiais e sociais em que vive. Elaborou sua teoria acerca do desenvolvimento a partir de quatro planos genéticos: a filogênese (história da espécie), a ontogênese (história biológica do indivíduo), a sociogênese (história cultural do indivíduo) e a microgênese (vivências do indivíduo).

As produções de Vigotski constituíram-se em contrapartida às correntes dominantes da Psicologia na época, as quais definiam o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva diretiva ou idealista e mecanicista, isto é, como resultado direto das influências genéticas, em algumas teorias, ou das influências do ambiente, em outras. Vigotski (2013), entretanto, definiu o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva interacionista, da interação entre planos genéticos.

O papel da filogênese no desenvolvimento apresenta as conquistas materiais ocorridas por meio da evolução da espécie, por exemplo, a

transformação do córtex cerebral e a conquista da linguagem. A ontogênese, por sua vez, diz respeito à história individual do sujeito, marcada pela dimensão biológica, como o desenvolvimento do córtex pré-frontal e a dentição, ao mesmo tempo em que sofre os efeitos do ambiente, como a alimentação e os cuidados.

Para Vigotski (2013), a sociogênese, isto é, a história cultural do indivíduo, possui um caráter central no desenvolvimento porque é a partir das condições materiais do contexto social em que vive o indivíduo que se desenvolvem as funções psíquicas superiores, aquelas que são fundamentalmente humanas, como a linguagem, o pensamento e a atenção voluntária. A microgênese, por fim, possibilita compreender que as vivências do sujeito produzem sentidos que constroem, ao longo de toda a vida, a sua subjetividade.

El individuo en su conducta manifiesta en forma cristalizada diversas fases de desarrollo ya acabadas. Los múltiples planos genéticos del individuo, que incluyen capas de distinta antigüedad, le confieren una estructura sumamente compleja y a la vez le sirven de escalera genética que une, a través de toda una serie de formas de transición, las funciones superiores del individuo con la conducta primitiva en la ontogénesis y en la filogénesis. (VIGOTSKI, 2013, p. 42)

Segundo Luria (1967), a espécie humana diferencia-se dos demais animais em três medidas: a) a atividade humana tem razões que estão além das biológicas, algumas vezes, inclusive, em oposição a elas; b) o homem reflete sobre o meio de maneira profunda, além do que é perceptível às suas impressões imediatas; e c) além do que é hereditário e das experiências individuais, o ser humano apropria-se da experiência de toda a humanidade de maneira ativa.

Essa definição de Luria (1967) é imprescindível na medida em que esclarece sobre o processo de aprendizagem, como sendo possível graças à aquisição da linguagem, que permite aos indivíduos e, conseqüentemente, à toda a espécie humana desenvolver-se. O processo de apropriação, isto é, de aprendizagem dos conhecimentos e das habilidades acumulados pela espécie humana, compõe o desenvolvimento cultural.

Desde o momento em que nasce, a criança forma o seu comportamento sob a influência das coisas que se formaram na história: senta-se à mesa, come com colher, bebe em xícara e mais tarde corta o pão com a faca. Ela assimila aquelas habilidades que foram criadas pela história social ao longo de milênios. Por meio da fala transmitem-lhe os conhecimentos mais elementares e posteriormente, por meio da linguagem, ele assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade. A grande maioria de

conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento do animal (LURIA, 1967, p. 76).

À cada indivíduo que nasce e cresce na sociedade, portanto, é o desenvolvimento cultural que torna humano aquele que nasceu. Isso significa que a partir das vivências do sujeito no meio em que está inserido, apropriando-se da realidade, é que se desenvolvem as funções psíquicas superiores. As funções psíquicas superiores são, para Vigotski (2001), as funções típicas dos seres humanos, possíveis graças ao desenvolvimento decorrente da interação entre os planos genéticos. São funções psíquicas superiores, por exemplo, a memória voluntária, a atenção voluntária, a linguagem e a emoção. Para o autor, o psiquismo é um sistema interfuncional. O desenvolvimento, portanto, caracteriza-se pelas transformações qualitativas nas relações entre as funções psíquicas superiores.

Todos os fatos que conhecemos do campo do desenvolvimento psíquico nos ensinam que os vínculos e relações interfuncionais não só não são constantes, essenciais, e não podem ser deixados entre parênteses nos quais se processa a medição psicológica, como a mudança dos vínculos interfuncionais, isto é, a mudança da estrutura funcional da consciência é o que constitui o conteúdo central e fundamental de todo o processo de desenvolvimento psicológico. (VIGOTSKI, 2001, p. 285)

A apropriação cultural, entretanto, não é direta – é mediada. A mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário na relação entre o sujeito e o meio. Segundo Vigotski (2013), os instrumentos e os signos são objetos mediadores, por meio dos quais os seres humanos apropriam-se e objetivam-se no mundo. Os instrumentos são os objetos criados por homens para modificar a natureza e exercer sua ação sobre ela e os signos são as criações humanas que alteram não a natureza física, mas o próprio pensamento humano – de si e dos outros – como a linguagem.

El empleo de los signos, a nuestro entender, debe incluirse también en la actividad mediadora, ya que el hombre influye sobre la conducta a través de los signos, o dicho de otro modo, estímulos, permitiendo que actúen de acuerdo con su naturaleza psicológica. Tanto en un caso, como en el otro, la función mediadora pasa a primer plano. (VIGOTSKI, 2013, p. 62)

Importa compreender que todos os signos, e demais construções realizadas por seres humanos, possuem significados e sentidos que se

produzem nas interações e, ao mesmo tempo, também são resultantes dos processos interativos. O significado de uma palavra, por exemplo, segundo Vigotski (2001), é a unidade que contempla o pensamento e a linguagem. O significado de uma palavra é a convenção social, atribuída pela sociedade, o que é inteligível a todas as pessoas como um consenso, ou seja, significados são compartilhados. Ao se apropriar desses signos, porém, cada indivíduo atribui-lhes, juntamente com seu significado, um ou mais sentidos; esse movimento de atribuir sentidos corresponde a uma construção pessoal, afetiva, carregada da história pessoal de cada um enquanto sujeito social.

Desse modo, os significados são apropriados pelos indivíduos e transformados em sentidos de maneira subjetiva e dialética, perpassando as vivências dos sujeitos. Uma mesma palavra, um mesmo conceito, possui um significado compartilhado entre diversas pessoas, mas também possui sentidos específicos para cada uma delas; significados e sentidos se transformam e se aprimoram continuamente.

Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. [...] Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido. (VIGOTSKI, 2001, p. 465)

González Rey, psicólogo cubano, buscou avançar nas construções teóricas de Vigotski. De acordo com González Rey (2007), as interpretações acerca do conceito de sentido, elaborado por Vigotski, foram levadas ao sentido pessoal, isto é, à compreensão dos sentidos limitada às palavras. Segundo González Rey, entretanto, o sentido deveria ser analisado como uma unidade para compreender a complexa organização do sistema psíquico da pessoa. Desse modo, elaborou o conceito de sentido subjetivo, isto é, da rede de significações construídas pelos sujeitos ao longo de sua vida, em constante transformação, que constitui a subjetividade.

O sentido subjetivo, portanto, é uma rede de construções complexas acerca de valores e sonhos expressas por uma pessoa, por exemplo. A

subjetividade, para Rey, não se trata de algo intrínseco, que está na mente de cada pessoa, ou de algo internalizado a partir das influências externas. Pelo contrário, a subjetividade trata-se da construção pessoal a partir dos sentidos subjetivos, o qual é permeado pelas vivências histórico-sociais do indivíduo, no qual atuam mente e corpo, afetividade e intelecto, entre outras dimensões da realidade. Conforme explicou:

O sentido subjetivo não representa uma expressão linear de nenhum evento da vida social, pelo contrário, ele é o resultado de uma rede de eventos e de suas conseqüências colaterais, que se expressam em complexas produções psíquicas. Portanto, a consideração da importância das práticas sociais de caráter simbólico não me levou à negação da psique como definição ontológica, mas a uma nova definição qualitativa da organização psíquica humana, que defini como subjetividade, já que as produções de sentido subjetivo são inseparáveis da organização subjetiva atual dos sistemas humanos que se interpenetram na produção de qualquer ato humano. (REY, 2007, p. 173)

Compreender a questão do sentido subjetivo e da permanente construção da subjetividade é imprescindível ao presente trabalho, pois é a partir dessas concepções que se viabiliza a possibilidade de estudar os impactos subjetivos de determinado momento da vida dos sujeitos. Além da questão de subjetividade, importa ainda aprofundar a questão da afetividade, a qual também ficou inacabada na obra de Vigotski.

Interessa, por isso, descrever também alguns conceitos elaborados por Henri Wallon, os quais atuam em consonância ao caráter materialista histórico-dialético e à base genética da teoria de Vigotski. Wallon foi um filósofo, médico e psicólogo nascido na França, em 1879, onde obteve uma educação humanista e democrática e vivenciou o período das duas guerras mundiais. Acerca da questão da afetividade, Leite (2012) sintetizou os pontos comuns entre as concepções de Vigotski e Wallon:

Comparando-se as posições de Wallon e Vygotsky sobre a afetividade, percebe-se que os autores apresentam pontos comuns com relação aos aspectos essenciais do fenômeno em pauta: a) ambos assumem uma concepção desenvolvimentista sobre as manifestações emocionais: inicialmente orgânicas, vão ganhando complexidade na medida em que o indivíduo desenvolve-se na cultura, passando a atuar no universo simbólico, ampliando-se e complexificando-se suas formas de manifestação; b) assumem, pois, o caráter social da afetividade; c) assumem que a relação entre a afetividade e inteligência é fundante para o processo do desenvolvimento humano (LEITE, 2012, p. 361).

A teoria de Wallon explica o desenvolvimento humano a partir da relação dialética entre o biológico e o social. Para o autor, no início da vida, os bebês vivenciam o sincretismo, quando compreendem o mundo e a si mesmos de maneira nebulosa. “A união da situação ou do ambiente com o sujeito começa por ser global e indiscernível”, escreveu Wallon (WEREBE, NADEL-BRULFERT, 1986, p. 164).

A partir da vida social, isto é, a partir do Outro, é que ocorre a diferenciação do Eu, embora, ao longo de toda a vida, o Outro esteja presente em cada indivíduo como o Socius, o “outro íntimo”. Portanto, o desenvolvimento da pessoa ocorre de maneira integrada ao meio, por meio de conflitos, rupturas e oposições (WEREBE, NADEL-BRULFERT, 1986, p. 162).

Poder-se-ia comparar o primeiro estado da consciência a uma nebulosa, onde ações sensitivo-motoras de origem exógena ou endógena se difundiriam sem delimitação própria. Em sua massa acabaria por se formar um núcleo de condensação, o eu, mas também um satélite, o sub-eu, ou o outro. Entre os dois, a repartição da matéria psíquica não é necessariamente constante. Ela pode variar segundo os indivíduos, segundo a idade deles e mesmo em face de certas alternativas da vida psíquica (WEREBE, NADEL-BRULFERT, 1986, p. 164).

O desenvolvimento, esse processo contínuo de construção da pessoa, para Wallon, ocorre na relação dialética entre quatro campos funcionais: afetividade, cognição, movimento, sendo que a relação entre esses campos constitui o quarto campo, a pessoa.

Ao buscar enfocar o ser humano por uma perspectiva global, a psicogenética walloniana identifica a existência de alguns campos que agrupam a diversidade das funções psíquicas. A afetividade, o ato motor, a inteligência, são campos funcionais entre os quais se distribui a atividade infantil. Aparecem pouco diferenciados no início do desenvolvimento e só aos poucos vão adquirindo independência um do outro, construindo-se como domínios distintos de atividade. A pessoa é o todo que integra esses vários campos e é, ela própria, um outro campo funcional. (GALVÃO, 2014, p. 49)

O campo funcional da emoção, na perspectiva walloniana, possui origem orgânica. A emoção é imprescindível aos seres humanos, visto que opera pelo sistema nervoso central. No período de vida dos recém-nascidos, a emoção é responsável pela sua sobrevivência, uma vez que fundamenta a interação com os adultos através das expressões emocionais de fome, sono, etc. Segundo o autor, a emoção é a origem da consciência, na medida em que essa interação com o adulto é que viabiliza o desenvolvimento da linguagem no bebê.

Galvão (2014) explica que, para esse autor, a afetividade é o conjunto de sentimentos, emoções e paixões, presentes em toda a vida humana. As emoções possuem origem orgânica, visto que são reações de determinado centro coordenador do sistema nervoso central, e estão presentes já no bebê recém-nascido. As emoções básicas são a alegria, a cólera e o medo, fundamentais para a sobrevivência da espécie humana.

Conforme o indivíduo desenvolve-se, a partir da integração entre os quatro campos funcionais, elaboram-se os sentimentos, os quais possuem origem social e, portanto, imprimem significados mais complexos às emoções. A paixão, decorrente do processo de desenvolvimento dos indivíduos, é o equilíbrio entre os sentimentos e a inteligência, ou seja, é a manifestação da afetividade em sua forma diferenciada e madura.

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir a emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia, não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. [...] Com a aquisição da linguagem diversificam-se e ampliam-se os motivos dos estados afetivos, bem como os recursos para sua expressão. Tornam-se possíveis manifestações afetivas como os sentimentos, que, diferente das emoções, não implicam obrigatoriamente em alterações corporais visíveis. (GALVÃO, 2014, p. 61)

Importa ainda ressaltar os mecanismos das emoções, segundo Wallon: a contagiosidade e a regressividade. A contagiosidade diz respeito ao fato de que a emoção de um indivíduo provoca reações emocionais nos demais, principalmente devido ao seu poder de manifestação corporal. Além disso, a regressividade explica que as emoções algumas vezes podem fazer retroceder a racionalidade que já tenha sido conquistada pelo indivíduo, em determinado contexto.

O movimento, outro campo funcional do desenvolvimento humano, atua numa relação de reciprocidade com a emoção. Isso porque as emoções são expressas pela movimentação corporal e, além disso, a movimentação provoca emoções. Ainda cabe ao movimento uma relação de reciprocidade com a inteligência, pois as atitudes frente às situações sociais e os gestos que auxiliam a fala e a brincadeira possibilitam a apropriação dos objetos culturais.

A inteligência, o terceiro campo funcional aqui descrito, é responsável pelo desenvolvimento do pensamento e da linguagem, os quais se determinam mutuamente, na medida em que a linguagem estrutura e ao mesmo tempo exprime o pensamento. Inicialmente, segundo Wallon, o pensamento da criança é sincrético, e o processo do desenvolvimento provoca a diferenciação, de modo que a criança apropria-se dos significados sociais.

Ao interagir com o conhecimento formal, o pensamento se apropria das diferenciações já feitas pela cultura, as quais contribuem para a realização das diferenciações que devem ser realizadas pelo próprio indivíduo. A redução do sincretismo e a consolidação da função categorial são processos em estreita dependência do meio cultural. (GALVÃO, 2014, p. 86)

Esses três campos funcionais relacionam-se dialeticamente, constituindo o quarto campo funcional, a pessoa. Nesse sentido, a teoria de Wallon define os estágios do desenvolvimento da seguinte forma: o Estágio impulsivo-emocional, que ocorre de 0 a 1 ano, marcado pelas emoções; o Estágio sensório-motor e projetivo, de 1 a 3 anos, durante o qual desenvolvem-se a função simbólica e a linguagem, predominado pelo campo cognitivo; o Estágio do personalismo, entre 3 e 6 anos, período no qual se concentra a formação da personalidade, predominado pela afetividade; o Estágio categorial, dos 6 aos 11 anos, marcado pelo conhecimento do mundo e no qual predomina a cognição; e o Estágio da adolescência, quando ocorre a chamada crise pubertária, na qual se dá a redefinição da personalidade, e predomina o campo da afetividade.

Esses estágios descritos esclarecem o processo no qual os campos funcionais atuam de forma integrada e dialética ao longo do desenvolvimento humano. Esse processo é marcado por três leis reguladoras: a predominância funcional, a alternância funcional e a integração funcional.

O conceito de predominância funcional define que o caráter intelectual predomina nas etapas do desenvolvimento em que o sujeito está voltado para fora, para o conhecimento do mundo, e o caráter afetivo predomina nas etapas de construção e reconhecimento do “eu”. O caráter monista da obra de Wallon fica em evidência quando elabora o conceito de alternância funcional: afetividade e cognição se alternam, mas estão interligadas na medida em que uma se apropria das conquistas realizadas pela outra, reciprocamente. A integração funcional, por fim, diz respeito à compreensão de que as novas funções desenvolvidas no sujeito não suprimem as funções mais arcaicas, mas exercem

controle sobre elas, de modo que as novas funções se adequam às reações despertadas pela necessidade das funções anteriores.

Os conceitos elaborados por Wallon direcionam para uma compreensão das mediações pedagógicas centradas numa concepção monista, a qual considera a afetividade e a inteligência no contexto da sala de aula. É a partir das construções teóricas acima descritas que se desenvolveram os estudos do Grupo do Afeto<sup>1</sup>, o qual realiza estudos acerca da afetividade desde a década de 90.

No Grupo, os integrantes desenvolvem pesquisas nos níveis de Iniciação Científica, Mestrado ou Doutorado. As pesquisas iniciais demonstraram o importante papel das mediações afetivas vivenciadas no processo de constituição de leitores autônomos, ao longo da vida, o que despertou a necessidade de aprofundar estudos que explicassem o papel da afetividade nas experiências educacionais.

Segundo Silva (2020), as bases teóricas do Grupo do Afeto construíram-se, inicialmente, a partir das produções de Vigotski e Wallon e, posteriormente, buscaram os conceitos de Espinosa para aprofundar a questão da afetividade. Na perspectiva do Grupo, a afetividade é uma característica dinâmica que se desenvolve e se modifica no transcorrer do desenvolvimento da pessoa, a qual permite afetar e de ser afetado pelo mundo externo. A temática central das pesquisas, ao longo dos 20 anos de existência do grupo, tem sido os impactos das mediações pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, considerando os alunos e os professores a partir da concepção monista, isto é, seres afetivos e intelectuais.

Assim sendo, o Grupo do Afeto, desde então, vem produzindo pesquisas na área da Educação. Somam-se 20 anos (2000 a 2020) de trabalho do Grupo, constituindo-se como, um grupo de estudo que busca compreender os fenômenos relacionados à afetividade e seu impacto no processo de ensino e aprendizagem, visando identificar os agentes que aproximam ou afastam o aluno do objeto de conhecimento. Em suma, o foco do Grupo do Afeto está nos estudos relativos aos processos psicológicos (sobretudo os afetivos) implicados em fenômenos educacionais, sociais e culturais com vistas ao desenvolvimento e à aprendizagem. (SILVA, 2020, p. 26)

---

<sup>1</sup> O Grupo do Afeto, coordenado pelo professor doutor Sérgio Leite, é parte do grupo ALLE/AULA na Faculdade de Educação da Unicamp.

A produção científica do Grupo do Afeto investiga diferentes situações em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre, verificando as manifestações afetivas presentes em cada processo de mediação e investigando os impactos, tanto afetivo quanto cognitivos, do ensino. Esses trabalhos permitiram consolidar um corpo teórico que explica a maneira pela qual as mediações pedagógicas influenciam a aprendizagem dos estudantes, a partir da análise de práticas desenvolvidas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e, também, no Ensino Superior.

No contexto da educação formal, os impactos afetivos na subjetividade dos indivíduos que aprendem devem-se, principalmente, à mediação pedagógica. Esse papel de mediador pedagógico cabe ao professor, no ambiente acadêmico, o qual deve mediar o processo de apropriação, pelo sujeito, em relação ao objeto do conhecimento.

Portanto, as experiências afetivas vivenciadas no processo de mediação pedagógica pelos alunos determinam os sentidos que são construídos e serão atribuídos ao conhecimento nesse contexto de ensino-aprendizagem. Para os sujeitos, os objetos do conhecimento, possuem marcas afetivas decorrentes do processo de apropriação, as quais os aproximam ou afastam desses conhecimentos.

Referindo-se especificamente à sala de aula, pode-se supor que, nesse espaço, os alunos vivenciam experiências de natureza afetiva que determinarão a futura relação que se estabelece entre eles e os diversos objetos de conhecimento. Nesse sentido, a qualidade da mediação do professor pode gerar diferentes tipos de sentimentos na relação sujeito-objeto (LEITE, TAGLIAFERRO, 2005, p. 258).

Para além dos sentidos atribuídos a determinado objeto cultural decorrente dos impactos afetivos vivenciados no processo de mediação, importa ressaltar os impactos dos sentidos na construção da subjetividade dos indivíduos. A subjetividade é resultado dos sentidos subjetivos construídos e transformados ao longo de toda a vida. Todas as experiências vivenciadas por um sujeito, bem como os sentidos atribuídos pelos impactos afetivos gerados nessas experiências, participam do desenvolvimento da sua subjetividade.

No que diz respeito à educação, os sentidos subjetivos atribuídos a determinados objetos de conhecimento impactam não apenas a relação dos sujeitos com esses objetos, mas também consigo mesmos. É possível, com base

nesses direcionamentos, identificar os impactos afetivos na subjetividade de indivíduos, analisando-se suas histórias de vida e o contexto histórico-social ao qual pertencem.

Os dados produzidos pelas pesquisas realizadas nesse período dão suporte para esta interpretação: tudo indica que as histórias de sucesso e fracasso vivenciadas têm claras implicações na constituição da autoestima construída pelos alunos, entendida aqui como os sentimentos derivados da avaliação que o sujeito faz sobre si mesmo. (LEITE, 2018, p. 43)

Os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo do Afeto nas últimas décadas permitiram a criação de categorias conceituais, dentre elas, a do Professor Inesquecível. O Professor Inesquecível, segundo Leite (2018), é o educador cuja mediação pedagógica promove o ensino de sucesso, isto é, aquele que provoca não apenas a aprendizagem, mas a aproximação afetiva do aluno em relação ao objeto de conhecimento.

Os estudos acerca das decisões pedagógicas tomadas pelos professores que efetivaram um ensino de sucesso permitiram ao grupo sintetizar cinco decisões pedagógicas que impactam afetivamente o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Leite (2018), são elas:

Essas decisões, certamente, são inúmeras, mas, a partir dos trabalhos de pesquisa realizados pelos membros do Grupo, foi possível identificar algumas delas. Pode-se inferir que todo professor toma essas decisões, ao planejar e desenvolver um curso ou sua prática pedagógica, sendo que as mesmas produzem inevitáveis repercussões afetivas, positivas ou negativas, nos seus respectivos alunos, dependendo dessas decisões assumidas. São elas: a) a escolha dos objetivos e conteúdos de ensino, b) a decisão sobre onde começar o ensino, c) a organização e sequência dos conteúdos de ensino, d) a escolha dos procedimentos de ensino, e) escolha dos procedimentos de avaliação. Esses cinco itens são conhecidos internamente no Grupo do Afeto como as “cinco decisões básicas” no planejamento do ensino e, obviamente, não esgotam o trabalho pedagógico do professor (LEITE, 2018, p. 41-42).

Fica evidente, a partir das decisões pedagógicas elencadas pelo Grupo do Afeto, que o processo de mediação pedagógica tem marcas afetivas que não são fruto de mera casualidade. Na realidade, essas marcas são intencionalmente planejadas a partir de um trabalho sistemático do professor, cuja mediação pedagógica deve ser realizada levando-se em consideração os diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem. Essa sistematização permite verificar que a afetividade que provoca aproximação entre o estudante e

o objeto do conhecimento se dá a partir da mediação pedagógica atenta e interessada na aprendizagem.

Portanto, o Grupo do Afeto vem produzindo evidências científicas acerca do papel da afetividade na educação e na subjetividade dos sujeitos em condição de estudantes. Esses estudos investigaram diferentes histórias de sucesso nos diversos níveis educacionais.

O presente trabalho, em consonância aos demais trabalhos produzidos no Grupo do Afeto, parte desses pressupostos teóricos para construir mais evidências acerca dos impactos afetivos produzidos nas subjetividades dos alunos, decorrentes das mediações pedagógicas. Nesta pesquisa, entretanto, objetiva-se esclarecer esses impactos no contexto de exclusão do Ensino Superior. Por isso, importa ainda evidenciar as bases teóricas que dizem respeito a esse tema em específico.

## 2. Exclusão no Ensino Superior

A expansão no Ensino Superior, a partir da segunda metade do século XX, é uma realidade de diversos países. Segundo Fior (2021), esse crescimento deve-se à emergência do paradigma do conhecimento e às evidências empíricas de que o Ensino Superior é promotor de melhores condições de vida e salariais. Conforme apontam os dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2013), as taxas de emprego, bem como a probabilidade de serem empregados em tempo integral, são superiores entre os indivíduos que cursaram o Ensino Superior.

No cenário brasileiro, a expansão do Ensino Superior fez-se ainda mais notória. Uma análise realizada sobre o período entre 1990 e 2011, período dos governos de Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, demonstrou que o número de matrículas em cursos de graduação cresceu de uma média de dois milhões para mais de sete milhões de matrículas (AGUILAR, FILHO, 2012), devido a políticas intencionalmente elaboradas por esses governos, com objetivo de proporcionar maior formação acadêmica à população brasileira. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2012 o número de matrículas em cursos de graduação foi de 7.037.688 (BRASIL, 2014).

Assim, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), somado ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, ampliam significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para um maior acesso dos jovens à educação superior (AGUILAR, FILHO, 2012, p. 7).

A partir de 2012, com a promulgação da Lei nº 12.711, popularmente conhecida como Lei de Cotas, sancionada em 29 de agosto de 2012 pela então presidenta Dilma (BRASIL, 2012), a expansão do Ensino Superior ganhou novas características. Por isso, o aumento em números não é tão expressivo quanto o aumento em relação à diversidade dos públicos. Em 2021, o número de matrículas no Ensino Superior foi de 8.986.120 estudantes (BRASIL, 2022). Esse aumento na população que ingressa na Educação Superior, através de ações afirmativas que levam a esses cursos os “novos públicos”, isto é, pessoas cujas gerações anteriores estiveram pouco representadas nesse nível de ensino, criou um público mais heterogêneo, advindos de diferentes classes sociais, etnias e experiências anteriores ao ingresso na graduação (FIOR, 2021).

Quando as políticas afirmativas de inclusão desses para esses novos públicos no Ensino Superior não são acompanhadas de políticas de permanência, entretanto, intensifica-se ainda mais um antigo desafio que: a evasão de uma porcentagem expressiva de alunos. A evasão pode ser compreendida a partir de diferentes modalidades, como o desligamento do curso, o trancamento de matrícula ou simplesmente o abandono do curso (FIOR, 2021), cada qual suscitada por motivos distintos e, também, com impactos diferentes para o estudante

A problemática da evasão corresponde a prejuízos aos alunos, principalmente nos casos em que essa decisão não decorreu do desinteresse pelo curso, e sim pelos desafios vivenciados, os quais acarretam sentimento de frustração e impactam a autoestima. Quanto às instituições, conforme explicou Fior (2021), “a evasão traz impactos na gestão acadêmica e financeira, além de influenciar a construção dos indicadores de qualidade (Ambiel, 2015; Araújo, 2017; Nyström et al., 2019).” (apud FIOR, 2021, p. 22)

É evidente a contradição entre a expansão das vagas no Ensino Superior, a adoção das políticas afirmativas que incluem “novos públicos” e a ausência de políticas de permanência que acaba por resultar em um aumento nos índices de evasão. Dessa combinação de fatores decorre a opção pela palavra “exclusão” como mais adequada do que “evasão” no presente trabalho, pois compreende-se que os sujeitos evadidos sofreram um processo de exclusão no Ensino Superior na medida em que vivenciaram situações que os levaram a desistir da conclusão do curso.

Para compreender as razões e causas que levam à exclusão dos estudantes, é necessário antes destacar que não se trata de uma decisão impulsiva de um sujeito, no caso de um estudante, feita de maneira despreocupada. Na realidade, segundo Fior (2021), a evasão é um processo de tomada de decisão complexo e gradual por parte do estudante, até que decida desvincular-se do curso, seja realizando o trancamento da matrícula, o cancelamento ou simplesmente abandonando o curso, isto é, não comparecendo mais.

A evasão, portanto, não é concebida como uma ação prematura e impulsiva, mas fruto de um processo de tomada de decisões, influenciado por uma multidimensionalidade de variáveis que estão em contínua interação (Casanova et al., 2019; Stinebrickner & Stinebrickner, 2014, Tinto, 1993). Dentre essas, destaca-se o envolvimento do estudante, ou seja, as suas ações e os seus comportamentos diante das distintas situações que se apresentam no ensino superior (FIOR, 2021, p. 5).

Os dados acerca do Ensino Superior brasileiro foram obtidos a partir da leitura dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior. Esses documentos são elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com base nas informações coletadas pelo Censo da Educação Superior. A forma de análise desses documentos, entretanto, é o acompanhamento longitudinal em uma trajetória cronológica dos estudantes quando ingressam nos cursos de graduação até a sua saída, seja pela conclusão ou pela desistência.

As informações, no documento, dividem-se de acordo com cada curso de cada uma das instituições de Ensino Superior brasileiras. Os indicadores calculados, a partir desses dados, dizem respeito à permanência, conclusão e

desistência dos estudantes. De acordo com a Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior (BRASIL, 2017):

Desistência: corresponde aos alunos com situação de vínculo igual a “desvinculado do curso” ou “transferido para outro curso da mesma les”, ou seja, tais alunos encerraram seu vínculo com o curso e, portanto, não deverão ser informados no ano subsequente (no mesmo curso e com a mesma data de ingresso). (BRASIL, 2017, p. 15)

A Taxa de Desistência Acumulada (TDA), portanto, refere-se ao percentual de ingressantes que desistiram do curso até o ano de referência. A Taxa de Desistência Anual (TADA) refere-se ao percentual de ingressantes que desistiram do curso no ano de referência, isto é, no ano de realização da pesquisa. O documento publicado em 2020 sobre os alunos que ingressaram em 2015 analisou a trajetória desses estudantes nos anos de 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020. Entre esses estudantes, a média da TADA foi de 9,1%.

Em relação aos estudantes que ingressaram no Ensino Superior em 2016, analisaram-se os dados referentes a 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020. Entre esses estudantes, a média da TADA foi de 10,6%. Os estudos acerca dos ingressantes dos anos de 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021 ainda não foram publicados pelo INEP. Esses números permitem identificar que esse tipo de exclusão é um fenômeno em expansão no país. Trata-se de um alarmante fenômeno que expressa as lacunas no processo de ensino-aprendizagem do Ensino Superior brasileiro.

O Anuário de 2020 da Unicamp, produzido a partir dos dados referentes ao ano de 2019, demonstrou que a exclusão tem índices superiores nos cursos de Ciências Exatas. No Instituto de Física “Gleb Wataghin” (IFGW), a exclusão correspondeu a 10,11% dos ingressantes e 13,83% dos matriculados nesse período. No Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica (IMECC), foi de 17,37% dos ingressantes e 12,70% dos matriculados. No Instituto de Química (IQ), 6,62% de ingressantes e 9,15% de matriculados. Nos cursos interseccionais entre os institutos IFGW e IMECC, esse número foi de 8,87% de ingressantes e 11,45% de matriculados. A exclusão na área de Ciências Exatas é superior à média geral da Universidade, a qual corresponde a 8,01% de ingressantes e 7,13% dos alunos matriculados.

Os modelos teóricos acerca da evasão no Ensino Superior proporcionam a compreensão de que este se trata de um fenômeno complexo, determinado por diversas variáveis que influem de maneiras distintas nesse processo. Dentre esses modelos, está o reconhecido modelo de Tinto (FIOR, 2021), o qual analisa que a evasão ocorre quando o aluno não consegue integrar-se na Educação Superior em nível social e acadêmico.

Para Tinto (2012), a permanência na universidade é o fruto de um intrincado conjunto de interações a longo prazo entre fatores pessoais e institucionais. O estudante acessa a universidade com particularidades decorrentes do background familiar, da escolarização prévia e de suas habilidades e expectativas, os quais, além de fatores externos, como trabalho e exigências familiares, influenciam as metas e os objetivos com a instituição e com a finalização do curso. Tais metas e compromissos, hoje bastante diferenciados entre os estudantes em virtude da forte expansão do acesso ao ensino superior, impactam o envolvimento do aluno com o curso e com o ambiente institucional. (FIOR, 2021, p. 5)

Importa ressaltar que os estudos acerca da evasão no Ensino Superior demonstram que, embora a evasão seja um fenômeno complexo e multifatorial, alguns fatores em comum dentre várias histórias de estudantes podem apontar as políticas necessárias para reduzir os índices de evasão nas universidades.

Alguns desses fatores foram investigados pela pesquisa de Broncher (2014), estudo que se desenvolveu a partir de entrevistas com quatro alunos que evadiram e reingressaram em cursos da Unicamp. De acordo com os dados coletados, um dos fatores mais evidentes para a interrupção do curso foi a falta de acolhimento sentida pelos alunos durante seu ingresso na graduação, tanto por parte de professores quanto da instituição e dos demais estudantes.

Isso porque, a falta de acolhimento aos alunos, em seus mais diferentes aspectos, gerou nos sujeitos sentimentos de fracasso, insegurança e abandono, tanto em relação ao ambiente em que estiveram inseridos, quanto em relação às pessoas presentes no mesmo, tais como os alunos e professores, levando-os a se afastarem deles, o que certamente influenciou em seus processos de desligamento da Universidade. (BRONCHER, 2014, p. 63-64)

Outro fator relevante, de acordo com o estudo de Broncher, refere-se aos currículos dos cursos, tanto pela quantidade de disciplinas e de conteúdos quanto pela forma como estão estruturados esses currículos, impedindo que determinadas disciplinas sejam cursadas independentemente de outras. A estrutura física das instituições também foi apontada como um fator que levou à

evasão desses alunos, visto que, segundo eles, não favoreciam o processo de ensino-aprendizagem.

Além dos anteriores, outro fator identificado, relacionado com a evasão desses estudantes foram as práticas pedagógicas inadequadas adotadas pelos professores da graduação. Essas práticas referem ao uso indiscriminado da lousa e dos dispositivos de *powerpoint*, sem abertura para a discussão dos conteúdos entre os alunos, assim como o uso dos materiais didáticos selecionados, os quais foram julgados inadequados pelos estudantes. Um dos participantes citou, ainda, a desmotivação e o desinteresse dos professores em ensinar.

Os estudantes também relataram sobre a falta de disponibilidade, tempo e espaço dos professores para sanar as dúvidas dos alunos ou de oferecer apoio pedagógico. Alguns participantes indicaram algumas hipóteses sobre os motivos que levam os professores a adotarem essas práticas inadequadas, como a falta de tempo, o desejo por selecionar os melhores alunos do curso ou o interesse maior pela área da pesquisa do que pela docência.

Assim, pode-se perceber que as formas de mediação assumidas pelos docentes podem levar a um movimento de afastamento dos alunos em relação aos conteúdos ensinados, por priorizar o desenvolvimento de aspectos cognitivos em decorrência dos afetivos: como no presente caso, isto prejudicou o pleno desenvolvimento dos sujeitos. (BRONCHER, 2014, p. 69)

A pesquisa de Broncher (2014) aponta ainda os problemas enfrentados por esses estudantes no Ensino Médio como um fator relacionado à evasão dos mesmos. Os participantes relataram ter sentido muita diferença no ritmo de estudos e das aulas do Ensino Superior em comparação ao que estavam acostumados no Ensino Médio. Além disso, acreditam não terem sido suficientemente preparados para os cursos de graduação, tendo em vista que não possuíam conhecimentos que se mostraram pré-requisitos para iniciarem diversas disciplinas no Ensino Superior, embora tenham sido aprovados em processos de seleção para ingressarem nesse nível de ensino.

Por fim, Broncher (2014) apresenta ainda um último fator relacionado ao desligamento desses estudantes de seus cursos: os comportamentos adotados por eles no primeiro semestre da graduação. Esses participantes relataram ter encontrado dificuldades para se adaptar à rotina do Ensino Superior por

questões pessoais, como o fato de trabalharem e também por causa do ritmo que sua vida social tomou após ingressarem na Universidade.

A omissão diante da realidade vivenciada pelos evadidos, aqui parcialmente apresentada, certamente aprofundará os impactos negativos na vida dos sujeitos, como também, implicará na ampliação dos índices de evasão escolar (BRONCHER, 2014, p. 85).

A pesquisa de Broncher (2014) delineou, portanto, alguns fatores que propiciaram aos sujeitos desligarem-se dos seus cursos de graduação. Embora sejam histórias particulares, Broncher aponta possíveis fatores comuns que levam outros estudantes à mesma decisão.

Interessa ainda abordar uma questão que é central no presente trabalho: a compreensão dos impactos afetivos do processo de exclusão nas subjetividades dos indivíduos. Levando-se em consideração a exclusão não apenas como o momento em que o aluno efetivamente se desvincula do curso, mas como todo o processo que culmina nessa decisão, destacam-se as experiências desafiadoras que os estudantes vivenciaram no contexto da graduação.

O estudo desenvolvido por Ariño e Bardagi (2016), sobre a saúde mental dos estudantes universitários, aponta alguns dados importantes: a literatura demonstra que os estudantes universitários são vulneráveis ao desenvolvimento de transtornos mentais como depressão, ansiedade e estresse, sendo que os estudos abordados demonstram que 15% a 25% dos universitários apresentam algum tipo de transtorno mental durante a formação.

Segundo Ariño e Bardagi (2016), nos estudantes universitários há a prevalência de 31% de algum caso de manifestação dos transtornos investigados (depressão maior, mania/hipomania, distúrbio de ansiedade generalizada, transtorno de pânico, transtorno de uso de álcool e transtorno de uso de substâncias). Dentre os transtornos não psicóticos mais recorrentes, estão a depressão e a ansiedade. Os estudos demonstraram a prevalência de 30,6% de casos de depressão em estudantes universitários, sendo que a incidência de casos de ansiedade foi de 50,47%.

O processo de transição e adaptação à nova realidade, assim como o enfrentamento das novas demandas, pode constituir-se como eventos estressores para o corpo discente. Dessa forma, os fatores acadêmicos, característicos dessa etapa de vida, podem impactar diretamente na saúde dos universitários, podendo explicar, ainda que parcialmente, a sua condição de vulnerabilidade psicológica, dada pela

alta prevalência de transtornos mentais encontrados nessa população.  
(ARIÑO, BARDAGI, 2016, p. 3)

Esses dados demonstram que a evasão é apenas uma das consequências possíveis aos desafios enfrentados pelos estudantes em Ensino Superior, uma vez que, mesmo entre os alunos que não optam por interromper o curso, podem haver casos de comprometimento da saúde mental.

Além disso, os desafios em relação à saúde mental enfrentados pelos estudantes universitários podem ser alguns dos fatores que levam ao processo de tomada de decisão pela evasão. Esses estudos demonstraram, portanto, possíveis impactos subjetivos decorrentes dos processos de mediação pedagógica inadequada que os estudantes vivenciaram no período da graduação. Esses dados apontam um dos caminhos pelo qual a presente pesquisa deve percorrer, no sentido de compreender os impactos subjetivos da exclusão no Ensino Superior.

A presente seção objetivou elencar e esclarecer os conceitos teóricos essenciais para o desenvolvimento do tema na presente pesquisa, estabelecendo o alicerce sobre o qual se constrói este trabalho.

## Método

### 1. Bases teóricas do método

A base teórica do método proposto para a realização desta pesquisa construiu-se a partir da abordagem Histórico-Cultural. Conforme explicou Vigotski (2018), o método científico pode ser tão plural quanto podem ser os objetos da ciência. Portanto, para pesquisar um objeto específico é necessário haver um método específico. Segundo o autor:

Na tradução do grego, método significa “caminho”. No sentido metafórico, entende-se por método o modo de investigação ou de estudo de uma parte definida da realidade; é o caminho do conhecimento que conduz à compreensão de regularidades científicas em algum campo (VIGOTSKI, 2018, p. 37).

O que se propõe nesta seção, portanto, é esclarecer os caminhos tomados pela presente pesquisa a fim de atingir os objetivos propostos, quais sejam, identificar e analisar as principais situações determinantes do processo de exclusão, vivenciadas por alunos que se evadiram de cursos de graduação na área de Ciências exatas da Universidade, além de investigar os impactos afetivos, decorrentes dessa exclusão, na sua história de vida.

Considerando a complexidade dessa questão na trama pessoal de cada sujeito, optou-se por desenvolver uma pesquisa de caráter qualitativo. A pesquisa qualitativa em Educação, segundo Ludke e André (2013), vem se solidificando a partir da necessidade de compreender aquilo que está além dos fatos observáveis.

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez, inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica. (LUDKE, ANDRÉ, 2013, p. 6)

A abordagem qualitativa em pesquisa permite ao pesquisador olhar para o que não está evidente, aprofundar-se no caráter subjetivo da realidade que pode se expressar nas questões trazidas como objeto de pesquisa. Interessa, nessa perspectiva, compreender os sentidos e significados atribuídos às suas vivências pelas pessoas. Conforme explicam Ludke e André:

O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira

como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. (LUDKE, ANDRÉ, 2013, p. 14)

A partir desse intuito de compreender significados e sentidos que os próprios participantes atribuem às suas experiências de exclusão na graduação, os procedimentos utilizados na presente pesquisa para construir os dados foram os questionários e as Entrevistas Recorrentes.

O procedimento das Entrevistas Recorrentes pode ser assim descrito: após o aceite do participante em colaborar com a pesquisa, agenda-se a primeira entrevista. Nessa entrevista, apresenta-se apenas uma pergunta norteadora, a qual o participante responde livremente. A pesquisadora faz intervenções visando direcionar o sujeito na sua resposta, conforme necessário e de acordo com os objetivos da investigação. A primeira entrevista é transcrita integralmente e, a partir dela, organizam-se os Núcleos/Subnúcleos temáticos com os principais assuntos identificados e organizados em um quadro. Assim, cada Núcleo inclui um título e os respectivos conteúdos verbais que o compõem. Esse quadro é enviado ao participante para que realize uma leitura antes do encontro seguinte.

Na segunda entrevista, pesquisadora e participante discutem o quadro, observam possíveis contradições e lacunas, fazendo conjuntamente os ajustes necessários. Após esse encontro, o mesmo processo repete-se até que participante e pesquisadora estejam de acordo que o quadro de Núcleos temáticos está completo. Tal procedimento proporciona a construção conjunta dos dados, de modo que as visões dos participantes da pesquisa estão presentes não apenas na construção, mas também durante a análise dos dados.

Trata-se de uma estratégia que prevê um intenso processo interativo entre o pesquisador e o(s) sujeito(s), em que este participa ativamente da fase inicial do processo de análise dos dados, que ocorre simultâneo à coleta dos mesmos. (LEITE, COLOMBO, 2006, p. 7)

Esse processo de Entrevistas Recorrentes acontece com um participante de cada vez: a pesquisadora convida, entrevista e analisa os dados conjuntamente com o primeiro participante. Após encerrado o processo de construção de dados com esse participante, a pesquisadora convida o segundo

participante, e assim por diante. Desse modo, com cada participante ocorre um processo individual de construção dos dados, a partir do qual se constrói um quadro de Núcleos Temáticos específico.

Essas são as bases teóricas que nortearam as decisões tomadas no processo de construção dos dados, o qual será descrito a seguir: o procedimento de escolha dos sujeitos e o procedimento de construção de dados.

## 2. Procedimento de escolha dos participantes

Conforme as evidências abordadas na seção anterior demonstraram, há maior recorrência de evasão nos cursos de Ciências Exatas. Devido a essa situação, o objetivo proposto foi entrevistar alunos evadidos dos diferentes cursos dessa área, na Unicamp, nos últimos cinco anos. Uma vez que este estudo foi realizado no ano de 2021, o período considerado foi de 2015 a 2020.

Interessa, aqui, descrever algumas políticas institucionais que determinam o acesso, a progressão e a permanência dos estudantes na Unicamp. As formas de ingresso nos cursos de graduação da universidade dizem respeito ao vestibular desenvolvido pela Comissão Permanente para os Vestibulares (COMVEST), o qual inclui: um sistema de cotas étnico-raciais que reserva 25% das vagas disponíveis para candidatos autodeclarados pretos e pardos; o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS), o qual atribui bonificação em pontos para estudantes advindos da rede pública de ensino; o Vestibular Indígena; o Enem, responsável por 20% do preenchimento de vagas; vagas, sem vestibular, a partir do desempenho em olimpíadas científicas e competições de conhecimento; o Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS<sup>2</sup>), para estudantes da rede pública de Campinas.

A avaliação dos alunos em todas as disciplinas deve basear-se no que dispõe o Art. 54, na Seção I do Capítulo V do Regimento Geral de Graduação da Diretoria acadêmica da Unicamp (DAC):

---

<sup>2</sup> ProFIS é um curso de ensino superior da UNICAMP, voltado aos melhores estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas de Campinas, o qual inclui disciplinas das áreas de ciências humanas, biológicas, exatas e tecnológicas, distribuídas por dois anos de curso. A seleção é realizada a partir da nota do ENEM. Ao terminar o programa, o aluno do ProFIS pode ingressar diretamente em um dos muitos cursos de graduação da UNICAMP, sem precisar fazer o vestibular. O acesso ao curso de graduação se dá por meio da classificação do coeficiente de rendimento das novas obtidas durante o PROFIS.

A avaliação dos alunos em cada disciplina/turma é realizada por diferentes formas de verificação da aprendizagem estabelecidas pelo professor responsável no Plano de Desenvolvimento da disciplina/turma, respeitando as disposições do art. 13. (Regimento Geral da Graduação, Unicamp)

Os critérios de aprovação dos estudantes nas disciplinas de cursos de graduação da Unicamp constam no Art. 56 do Regimento, no qual define-se que podem ser utilizados os critérios de frequência, nota ou ambos. Importa destacar a nota descrita a seguir:

Art. 56. São condições para aprovação: [...]  
 II - nas disciplinas em que nota e frequência são adotadas como forma de avaliação – obter nota final igual ou superior a 5,0 (cinco vírgula zero) e a frequência mínima estabelecida para a disciplina no Catálogo dos Cursos de Graduação; (Regimento Geral da Graduação, Unicamp)<sup>3</sup>

Os critérios para o cancelamento da matrícula dos estudantes estão descritos na Seção VII do Capítulo III Regimento Geral de Graduação da Diretoria acadêmica da Unicamp (DAC):

Art. 49.  
 É cancelada a matrícula nas seguintes circunstâncias:  
 I - quando constatada a ausência injustificada do aluno ingressante por concurso vestibular em todas as aulas das 2 (duas) primeiras semanas do primeiro período letivo regular correspondente ao ano de ingresso;  
 II - quando o aluno ingressante por qualquer uma das formas previstas no artigo 8º, não obtiver aprovação em nenhuma disciplina do Currículo Pleno de seu curso/habilitação/ênfase em andamento, em algum dos 2 (dois) primeiros períodos letivos regulares;  
 III - quando o aluno, tendo cursado o número de períodos letivos regulares previsto na proposta de cumprimento do Currículo Pleno de seu curso, não tiver condições de concluí-lo no prazo máximo permitido, de acordo com projeções realizadas pela Diretoria Acadêmica (DAC);  
 IV - quando o aluno não concluir seu curso de graduação no prazo máximo fixado para a integralização do respectivo Currículo Pleno, não considerados os trancamentos de matrícula;  
 V - quando o aluno solicitar o cancelamento por escrito;  
 VI - quando o aluno não confirmar o trancamento automático referido no art. 34;  
 VII - quando o aluno não efetuar, pela segunda vez, sua matrícula no prazo previsto no Calendário Escolar;  
 VIII - quando o aluno for enquadrado em situação de trancamento, não tendo mais direito a nenhum trancamento;  
 IX - quando a Unicamp tomar conhecimento de que o aluno está matriculado em outra instituição pública de ensino superior;  
 X - quando o aluno for condenado à pena de expulsão em processo disciplinar;  
 XI - quando o aluno não atender ao disposto no §1º do art. 8º. (Regimento Geral da Graduação, Unicamp)

---

<sup>3</sup> Os institutos possuem autonomia para definir as regras de aprovação em disciplinas. No IFGW, a média deve ser igual ou superior a 7,0, ou o estudante faz avaliação de exame para obter nota final igual ou superior a 5,0. No IMECC e no IQ, cada professor possui autonomia para decidir as regras da disciplina que leciona, contanto que no exame a média para aprovação seja 5,0.

No que diz respeito às políticas assistenciais da universidade, o Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) dispõe das seguintes Bolsas-Auxílio: a Bolsa Auxílio-Social, cujo critério de concessão é socioeconômico; a Bolsa-Auxílio Social Iniciação Científica, a qual complementa a anterior em caso de realização de Iniciação Científica; o Benefício Auxílio-Transporte, cujo critério de concessão é socioeconômico; a Bolsa Auxílio Estudo e Formação, a qual alia o critério socioeconômico e a formação acadêmica, para alunos que já concluíram ao menos 75% do curso; a Bolsa Emergência, de caráter emergencial e critério socioeconômico; a Bolsa Auxílio-Moradia, para campus nos quais não haja a Moradia Estudantil ou para estudantes que não tenham conseguido vaga no Programa de Moradia Estudantil (PME), o qual segue critérios de “dificuldades financeiras em manter residência/moradia com recursos próprios”, segundo informa o site do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE); por fim, a Bolsa Auxílio Instalação, a qual é destinada para calouros que tenham sido contemplados com a Bolsa Auxílio-Social.

Os interessados em obter Bolsa Auxílio devem observar o período de inscrição do Programa de Bolsas do SAE, preencher e imprimir um formulário disponibilizado no site, assiná-lo e entregá-lo no Serviço Social deste departamento, juntamente com a documentação exigida. Em seguida, serão convocados a uma entrevista. As regras após a concessão de qualquer modalidade de Bolsa-Auxílio exigem: que os estudantes não possuam diploma de curso superior de instituição pública; que mantenham um coeficiente de progressão maior ou igual ao coeficiente de progresso exigido; que não tenham outro rendimento regular fruto de atividade remunerada, exceto as próprias Bolsas-Auxílio do SAE.

Essas políticas institucionais dão conta de dificuldades financeiras de estudantes que delas necessitem, mas, embora sejam imprescindíveis, não são políticas de permanência – isto é, não contemplam o apoio de que os estudantes necessitam para realizar o curso de graduação de maneira satisfatória, como seria o apoio pedagógico.

### 3. Procedimento de construção de dados

A primeira estratégia utilizada para encontrar os participantes deste estudo ocorreu de maneira informal, por meio de publicação em grupos do Facebook<sup>4</sup>, e-mails enviados pelo Centro Acadêmico aos alunos e contato com outros grupos de pesquisa que pudessem levar a esses ex-alunos. Essas estratégias, entretanto, mostraram-se pouco eficazes, possivelmente porque os alunos evadidos não eram atingidos pelas publicações ou e-mails enviados, uma vez que haviam se desligado da Universidade.

Em seguida, optou-se por uma estratégia que foi mais bem sucedida: foi enviada uma carta à Diretoria Acadêmica da Unicamp (DAC) solicitando uma lista de contatos de possíveis participantes. Com o auxílio de um funcionário, que prontamente disponibilizou-se para realizar o levantamento desses dados, delimitaram-se os seguintes critérios de escolha:

- alunos de graduação dos cursos de Matemática, Estatística, Ciência da Computação, Física, Química, Matemática Aplicada e Computacional, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física, Ciência da Computação, Química Tecnológica, Matemática/Física/Matemática Aplicada e Computacional (Curso 51), Ciências da Terra e Geologia que compõem os cursos da área de Exatas do catálogo de Graduação da UNICAMP;

- alunos que ingressaram por Vestibular COMVEST, ENEM ou Profis;
- independentemente de possuírem ou não alguma conclusão de curso após o egresso;

- que a evasão apresente-se como: Abandono, Matrícula cancelada a pedido ou Ingressante sem aproveitamento.

Em resposta a essa solicitação, a DAC forneceu uma planilha onde constavam os dados de curso, tipo de ingresso, motivo da saída, nome, contato e situação atual na Unicamp, referentes a 635 alunos. Excluindo-se os alunos cujo contato fornecido era apenas o número de celular e não um endereço de e-mail, obteve-se um total de 608 pessoas.

Foi elaborada uma Carta convite para os sujeitos evadidos que foram indicados pela DAC, na qual a pesquisadora apresentava-se, explicava o motivo do seu contato, os objetivos da pesquisa e fornecia o link de um formulário (Apêndice 1) desenvolvido a fim de selecionar os sujeitos da pesquisa.

---

<sup>4</sup> Rede social lançada em 2004 e utilizada para conectar pessoas, compartilhar publicações e atividades em perfis pessoais ou em grupos.

Tal questionário, elaborado pela ferramenta do Google Forms, solicitava aos estudantes as seguintes informações: o e-mail, a idade, a etnia, o ano em que iniciou a graduação, o curso escolhido, a razão pela qual escolheu determinado curso, se havia ingressado em outro curso anteriormente, o turno, a moradia e atividades nas quais o sujeito esteve envolvido durante a graduação. Além disso, o formulário ainda oferecia algumas opções de causas para a evasão, dentre as quais o participante poderia selecionar mais de uma opção e ainda escrever a sua resposta adicional, caso quisesse. O objetivo das perguntas elaboradas neste questionário era identificar possíveis recorrências que auxiliassem a caracterizar o perfil dos estudantes excluídos, o período e o curso em que mais são excluídos e as causas desse processo de exclusão em sua percepção.

Essa carta foi enviada a 608 pessoas, isto é, todos aqueles da lista fornecida pela DAC nos quais constava o endereço de e-mail. O questionário fornecido a partir dessa mensagem obteve 66 respostas.

Os dados gerados, a partir desse questionário, estão descritos nas tabelas abaixo.

**Tabela 1** – Quantidades e porcentagens de sujeitos evadidos do curso de graduação por idade no momento em que responderam ao questionário (formato das tabelas – são abertas ao lado)

Respostas	Nº de pessoas	Porcentagem
19 anos	2	3,0%
20 anos	3	4,5%
21 anos	9	13,6%
22 anos	7	10,6%
23 anos	15	22,7%
24 anos	6	9,1%
25 anos	3	4,5%
26 anos	7	10,6%
27 anos	3	4,5%
29 anos	4	6,1%
32 anos	1	1,5%
33 anos	2	3,0%
34 anos	1	1,5%
35 anos	1	1,5%
38 anos	1	1,5%
60 anos	1	1,5%
Total	66 pessoas	100%

**Tabela 2** – Quantidades e porcentagens de sujeitos evadidos do curso de graduação por etnia

Respostas	Nº de pessoas	Porcentagem
Branco	41	62,1%
Negro	14	21,2%
Prefere não dizer	7	10,6%
Asiático	4	6,1%
Indígena	0	0
Total	66 pessoas	100%

**Tabela 3** – Quantidades e porcentagens de sujeitos evadidos do curso por ano de ingresso na graduação

Respostas	Nº de pessoas	Porcentagem
2006	1	1,5%
2008	1	1,5%
2011	2	3,0%
2012	1	1,5%
2013	3	4,5%
2014	4	6,1%
<b>2015</b>	<b>16</b>	<b>24,2%</b>
<b>2016</b>	<b>13</b>	<b>19,70%</b>
<b>2017</b>	<b>12</b>	<b>18,1%</b>
<b>2018</b>	<b>8</b>	<b>12,1%</b>
<b>2019</b>	<b>3</b>	<b>4,5%</b>
<b>2020</b>	<b>2</b>	<b>3,0%</b>
Total	66 pessoas	100%

**Tabela 4** – Quantidades e porcentagens de sujeitos evadidos por curso

Respostas	Nº de pessoas	Porcentagem
<b>Curso 51<sup>5</sup></b>	<b>13</b>	<b>19,7%</b>
<b>Física</b>	<b>10</b>	<b>15,5%</b>
<b>Matemática</b>	<b>10</b>	<b>15,5%</b>
<b>Química</b>	<b>9</b>	<b>13,64%</b>
<b>Estatística</b>	<b>6</b>	<b>9,9%</b>
ProFIS	6	9,9%
Química tecnológica	4	6,1%
Ciência da computação	3	4,5%
Geologia	3	4,5%
Engenharia elétrica	1	1,5%
Economia	1	1,5%
Total	66 pessoas	100%

**Tabela 5** – Quantidades e porcentagens de sujeitos por semestre da graduação em que foram evadidos

<sup>5</sup> Curso 51 – ingresso para: Engenharia Física, Física, Física Médica, Física Biomédica, Matemática, Matemática Aplicada e Computacional. As opções pelas carreiras ou pelas modalidades acontecem em momentos diferentes, entre o segundo e terceiro semestre.

Respostas	Nº de pessoas	Porcentagem
<b>1º semestre</b>	<b>4</b>	<b>6,1%</b>
<b>2º semestre</b>	<b>18</b>	<b>27,3%</b>
<b>3º semestre</b>	<b>16</b>	<b>24,2%</b>
4º semestre	6	9,9%
5º semestre	7	10,6%
6º semestre	7	10,6%
7º semestre	3	4,5%
Não se lembra	5	7,6%
Total	66 pessoas	100%

**Tabela 6** – Quantidades e porcentagens de sujeitos evadidos por turno do curso de graduação

Respostas	Nº de pessoas	Porcentagem
Integral	36	54,5%
Matutino	2	3%
Noturno	28	42,4%
Total	66 pessoas	100%

### Perguntas cujas respostas permitiam mais de uma opção:

**Tabela 7** – Quantidades e porcentagens de sujeitos do curso de graduação por tipo de moradia

Respostas	Nº de pessoas	Porcentagem
Casa de família	43	57,3%
Pensionato	10	13,3%
Morando sozinho(a)	9	10,6%
Moradia estudantil	5	6,6%
República	5	6,6%
Dividia kitnet/apartamento	3	4%

**Tabela 8** – Quantidades e porcentagens de sujeitos que evadiram o curso de graduação e as atividades em que estiveram envolvidos durante a graduação

Respostas	Nº de pessoas	Porcentagem
Nenhuma	29	37,6%
Trabalho remunerado	20	25,9%
Atividades acadêmicas não obrigatórias (centro acadêmico, atlética, etc)	19	24,6%
Maternidade/paternidade	3	3,8%
Bolsista SAE	3	3,8%
Bolsista BAS	1	1,3%
Cuidava dos avós	1	1,3%
Esportes	1	1,3%

**Tabela 9** – Quantidades e porcentagens de justificativas apresentadas pelos sujeitos para a evasão no curso de graduação

Respostas	Nº de pessoas	Porcentagem
<b>Dificuldades emocionais</b>	<b>43</b>	<b>17,9%</b>
<b>Reprovações repetidas em disciplina(s)</b>	<b>25</b>	<b>10,4%</b>
<b>Didática inadequada de professores</b>	<b>24</b>	<b>10%</b>
<b>Não me identifiquei com o curso</b>	<b>23</b>	<b>9,5%</b>
<b>Dificuldades de conciliar estudos com outras responsabilidades</b>	<b>22</b>	<b>9,1%</b>
<b>Dificuldade de comparecer às aulas</b>	<b>21</b>	<b>8,7%</b>
Outros	16	24,2% - 6,6%
Problemas familiares	14	5,8%
Dificuldades financeiras	13	5,4%
Falta de tempo para dedicação aos estudos	13	5,4%
Poucas perspectivas de atuação no mercado de trabalho	13	5,4%
Convivência no campus/cidade com os colegas	7	2,9%
Moradia distante da faculdade	6	2,5%

Os dados construídos a partir do questionário permitiram elucidar alguns padrões entre os estudantes que sofreram um processo de exclusão em cursos de Ciência Exatas da graduação da Unicamp: a maior recorrência de exclusão ocorreu entre o segundo e o terceiro semestres do curso; em estudantes matriculados nos períodos integral e noturno; com maior incidência entre os cursos Curso 51, Física, Matemática, Química e Estatística. Além disso, observa-se que as causas para evasão mais selecionadas pelos estudantes foram as dificuldades emocionais, a reprovação repetida em disciplinas e a didática inadequada de professores. Esses dados nortearam a busca por relatos acerca desses temas no procedimento de Entrevistas Recorrentes.

A partir da leitura dos dados anteriores, optou-se por fazer um novo recorte de maneira a restringir o número de participantes. A decisão por alguns

critérios utilizados nesse novo recorte deu-se pelo caráter temporal, isto é, aqueles matriculados nos últimos cinco anos anteriores à elaboração da pesquisa e que se evadiram nos três primeiros semestres do curso. Outros critérios de seleção dos sujeitos foram assumidos de acordo com as respostas mais frequentes, ou seja, selecionaram-se os sujeitos que se enquadravam nas causas de evasão e nos cursos mais recorrentes.

A seleção dos participantes, em síntese, obedeceu aos seguintes critérios: a) alunos ingressantes após 2015, b) alunos que evadiram da graduação enquanto estavam entre o 1º e o 3º semestre, c) alunos evadidos dos cursos de Física, Matemática, Química, Estatística ou Curso 51, d) alunos que selecionaram pelo menos uma das cinco maiores causas de evasão, segundo o questionário – não se identificou com o curso, reprovações repetidas em disciplinas, dificuldade de comparecer às aulas, didática inadequada de professores e dificuldades emocionais. De acordo com esses critérios, obteve-se um total de 26 pessoas.

Cada um dos cinco cursos da área de Exatas estava representado por alguns possíveis participantes. A organização do processo de entrevistas ocorreu da seguinte forma: para cada curso, a pesquisadora convidou um dos alunos enquadrados nos critérios acima; caso esse aluno se recusasse a participar ou não respondesse após 2 e-mails enviados, a pesquisadora convidava o próximo aluno da lista.

Os participantes selecionados, segundo os critérios acima expressos, foram: 1 - Isaac<sup>6</sup>, estudante de Física; 2 - Mirella, estudante de Química; 3 - Felipe, estudante de Estatística; 4 - Iasmin, estudante do Curso 51; 5 - Pietro, do curso de Matemática, que foi selecionado a partir da ampliação dos critérios, devido à ausência de participante que se enquadrasse nos critérios e tivesse aceitado participar da pesquisa. Esse participante, portanto, não se enquadrou no critério quanto ao período de evasão (até o terceiro semestre), pois deixou de estudar no 10º semestre.

Para cada curso selecionado, portanto, um sujeito aceitou participar da coleta de dados, assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi

---

<sup>6</sup> Todos os nomes aqui abordados são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

recorrentemente entrevistado e concordou com o quadro de Núcleos temáticos produzido.

#### 4. Caracterização dos participantes

A seguir, serão caracterizados cada um dos participantes do processo de construção de dados através das Entrevistas recorrentes.

##### **3.1 Isaac**

Isaac é um homem negro com 23 anos na época da construção de dados. Nas respostas ao questionário, afirmou ter iniciado o curso de Licenciatura em Física, em 2017, que cursou até o 2º semestre e desistiu. Ele estudava no período noturno, morava na casa dos pais e cuidava dos avós, durante o dia. Quanto aos fatores determinantes da sua evasão, assinalou: didática inadequada de professor(es), dificuldades emocionais, dificuldade de conciliar estudos com outras atividades, moradia distante da faculdade; ainda escreveu que outro fator referia-se às lacunas do seu ensino básico.

O participante narrou que cursou o ensino fundamental em uma escola estadual de sua cidade. Em seguida, ingressou em um colégio técnico, onde cursou o primeiro e segundo ano do ensino médio, iniciando o curso técnico em Eletroeletrônica, mas desistiu devido às dificuldades acadêmicas que enfrentou. Além disso, relatou que vivenciou experiências em que foi vítima de bullying, nesse colégio. Cursou o terceiro ano do ensino médio em outra escola estadual, em seguida estudou durante um ano fazendo parte de um cursinho popular de sua cidade.

Em 2017, iniciou o curso de Licenciatura em Física na Unicamp, após ter sido convocado na quarta chamada. Com o início da graduação, os gastos da família aumentaram, pois pagavam o transporte para que ele fosse para a faculdade e, diante disso, sentiu necessidade de começar a trabalhar. Atuou como pintor com o pai, ao longo do dia, à noite ia para a faculdade e, às vezes estudava em casa pela madrugada. Após o rendimento insatisfatório nas primeiras provas, decidiu trancar algumas disciplinas e continuar apenas com as disciplinas de educação.

No segundo semestre do curso, entretanto, a mãe percebeu que o participante estava enfrentando dificuldades emocionais e sugeriu que ele trancasse o curso. Foi o que o sujeito fez; em seguida, estudou no cursinho popular por mais um ano, enquanto tomou iniciativas para cuidar de sua saúde mental, como fazer psicoterapia e atividade física. Em 2019, ingressou no curso de Enfermagem, em uma universidade privada. Relatou que está mais satisfeito com esse curso, pois sente mais facilidade em acompanhar os conteúdos e mais disponibilidade por parte dos professores.

### **3.2 Mirella**

Mirella é uma mulher branca, com 23 anos no momento da coleta de dados. Segundo suas respostas ao questionário, saiu no 2º semestre do curso de Química no ano de 2015, morava na casa da sua família, sendo que as causas da sua evasão relacionaram-se com dificuldades emocionais. Entre os anos de 2012 e 2014, esta participante estava no ensino médio, onde cursava o curso técnico de Química em período integral. Segundo afirma, nesse período envolveu-se em um relacionamento amoroso complicado, o que pode ter influenciado suas dificuldades emocionais.

Em 2015, ingressou no curso de Química da Unicamp, embora seu interesse na realidade fosse migrar para o Curso 51, porém escolheu a estratégia de fazer o curso de Química no noturno e “ver se poderia gostar”. Enquanto cursava a Química no noturno, ela estagiava para conseguir o diploma do curso técnico em Química. Foi nesse ano que terminou o relacionamento em que estava e também deixou de fazer terapia, por conta da falta de tempo disponível.

Como realmente não se adequou ao curso de Química, em 2016, após concluir o estágio e obter o diploma do curso técnico, ingressou no Curso 51. O primeiro semestre transcorreu bem, até que começou uma greve na instituição e a possibilidade de não frequentar a universidade determinou que se afastasse, principalmente porque não estava emocionalmente bem, segundo relatou.

No segundo semestre de 2016, decidiu matricular-se apenas na disciplina de Física 1, pois já havia sido reprovada nessa disciplina duas vezes; assim, imaginou que poderia dedicar-se mais se tivesse apenas esse compromisso. Entretanto, não conseguiu dedicar-se como gostaria e foi novamente reprovada

na disciplina, o que acarretou no cancelamento de sua matrícula pela universidade.

A participante passou o ano de 2017 tentando estudar para o vestibular, morando com os pais, mas ainda sem contar a eles que havia sido excluída da graduação. Em 2018, finalmente contou aos pais que havia saído da universidade e começou a prestar medicina, embora não tivesse interesse nessa área, conforme relatou, mas porque seria um curso com a nota de corte alta, afim de preparar-se para o vestibular enquanto decidia que curso realmente gostaria de prestar. Relatou que naquele ano teve uma piora emocional, a qual compreende ter sido por conta das discussões provocadas pelas eleições no país. Em 2020, a participante decidiu cursar Ciências da computação, prestou vestibular no final do ano e iniciou esse curso na Unicamp, em 2021. Desde então, vem se dedicando a esse curso e afirma estar satisfeita com sua escolha.

### **3.3 Felipe**

Felipe é um homem negro, com 22 anos, na época da coleta de dados. De acordo com suas respostas ao questionário, ingressou no curso de Estatística, em 2017, fazendo o curso integral. Morava na casa da família, evadiu-se no 2º semestre e assinalou como fatores determinantes da sua evasão as reprovações repetidas em disciplinas e dificuldades emocionais.

Segundo relatou, cursou o ensino fundamental e médio em uma escola privada, na qual tinha bolsa. Enquanto estava no ensino médio, foi encaminhado para uma psicóloga porque os pais acreditavam que ele apresentava déficit de atenção. A psicóloga identificou, entretanto, alguns sintomas depressivos e o encaminhou para o psiquiatra, mas, em conjunto com os pais, o participante decidiu não seguir a recomendação e interrompeu a psicoterapia.

Em 2016, o participante fez cursinho na mesma escola onde cursara o ensino médio, experiência que relatou ter sido muito desagradável. No ano seguinte, ingressou no curso de Estatística da Unicamp. Relatou ter sido convocado na 4ª ou 5ª chamada, não se lembra ao certo, e sentiu que isso dificultou a criação de vínculos afetivos na graduação. Após a reprovação em algumas disciplinas e a piora das dificuldades emocionais que enfrentava, decidiu abandonar o curso de graduação.

Em 2018, teve uma melhora significativa no enfrentamento de dificuldades emocionais, a qual atribui a uma experiência religiosa. Ao longo daquele ano, fez cursinho em uma escola específica de cursos pré-vestibular, mas não foi aprovado no curso em que gostaria. Passou o ano de 2019 trabalhando e acabou identificando-se com a área de atuação. Assim, decidiu estudar Logística, curso no qual ingressou em 2020, em uma faculdade estadual de tecnologia. Relatou que se identificou com o curso e está feliz com as decisões que tomou.

### **3.4 lasmin**

lasmin é uma mulher branca, com 22 anos na época da coleta de dados. Nas respostas ao questionário, afirmou ter iniciado o Curso 51 em período integral, enquanto morava num pensionato. Evadiu-se do curso no 3º semestre, selecionou como causas da evasão: não me identifiquei com o curso, dificuldade de comparecer às aulas, didática inadequada de professor(es) e dificuldades emocionais.

A participante narrou ter cursado o ensino fundamental em uma escola privada católica, na cidade próxima a que morava. Nesse período, a mãe faleceu vítima de câncer, o que abalou bastante a estrutura familiar. Ela relatou ter vivenciado experiências de violência do irmão contra ela, o que, somadas ao bullying que sofreu na escola, teria provocado o início de suas dificuldades emocionais. Cursou o ensino médio em uma escola técnica estadual, onde também sofreu bullying dos colegas.

Em 2018, ingressou no Curso 51 da Unicamp, para o qual foi convocada na quarta chamada. No período de um ano e meio, em que esteve no curso, enfrentou diversos fatores que levaram à sua evasão, na metade de 2019. Nesse mesmo período, descobriu em um grupo do Facebook a graduação em Jogos digitais, numa faculdade privada.

Desde que ingressou nesse novo curso, mudou-se para São Paulo e cursou por um ano e meio, até que se deparou com novas dificuldades, no período de elaboração do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Diante disso, trancou o curso e começou a trabalhar na área, ocupação com a qual se identificou muito. No início de 2022, retomou o curso e mantém a rotina de trabalho e estudos, com a qual relatou estar muito satisfeita.

### 3.5 Pietro

Pietro é um homem negro, com 29 anos na época da coleta de dados. De acordo com suas respostas ao questionário, ingressou em Licenciatura em Matemática, em 2011, estudava no período noturno e residia inicialmente com os pais; depois, morou sozinho, em sua cidade natal. Sobre as causas da sua evasão na graduação, selecionou as seguintes alternativas: reprovações repetidas em disciplina(s), didática inadequada de professor(es), dificuldade de conciliar estudos com outras atividades.

Conforme relatou durante as entrevistas, o participante cursou o ensino fundamental e o ensino médio em escolas públicas de sua cidade. Em 2009, ingressou numa universidade privada, pelo Programa Universidade Para Todos (Prouni)<sup>7</sup>, onde cursou Administração de empresas, durante dois anos. Naquele período, começou a atuar como professor de Matemática em escolas estaduais.

Em 2011, evadiu-se da graduação na Anhanguera porque foi convocado pela 9ª chamada da Licenciatura em Matemática, na Unicamp. Começou a graduação e, no primeiro semestre, reprovou em todas as matérias, o que ocasionou o cancelamento de sua matrícula. Conseguiu recorrer e voltou ao curso. Entre os anos de 2011 e 2017, manteve a rotina de atuar como professor em escolas públicas e cursar a graduação.

O participante narrou ter enfrentado muitas dificuldades ao longo do curso, tendo sido reprovado em diversas disciplinas, até que teve sua matrícula novamente cancelada em 2017, porque o Coeficiente de Progressão indicava que ele não poderia concluir no período máximo, previsto pelas normas do curso. Em 2018, ele prestou novamente o vestibular e foi aprovado, retomando o curso.

Em 2019, entretanto, enfrentou um problema de saúde e teve a necessidade de fazer uma cirurgia delicada. Naquele momento, optou por abandonar a graduação na Unicamp. Em 2020, deixou de dar aula em escolas públicas, visto que anteriormente se enquadrava para atuar como professor eventual por conta de estar matriculado na graduação, segundo narrou o sujeito. Desde então, vem atuando como professor particular de Física e Matemática para alguns alunos.

---

<sup>7</sup> Programa Universidade Para Todos, um programa criado em 2004 e mantido pelo Governo Federal. Oferece bolsas de estudos de 50% e 100% aos estudantes de baixa renda no Ensino superior.

O participante relatou que, embora tenha encontrado muitas dificuldades ao longo da graduação em Licenciatura em Matemática, na Unicamp, pretende retomar esses estudos, pois essa formação é o seu sonho. O desejo dele é atuar em escolas privadas e públicas como professor de Matemática.

Interessa observar, a partir das histórias de vida dos participantes, os fatores sociais e culturais que levaram a situações de exclusão anteriores ao seu ingresso na Unicamp. No caso de Isaac, a exclusão no colégio técnico ocorreu devido a dificuldades acadêmicas e sociais. Nos casos de Felipe e Iasmin, as exclusões decorreram de dificuldades sociais e emocionais. Essas experiências apontam que a exclusão possui raízes socioculturais, as quais se manifestam em indivíduos específicos, mas não se limita a eles. É possível, ainda, supor que essas vivências influenciaram a história que os participantes vivenciaram em seguida, na graduação.

#### 5. Procedimento de construção de dados

O procedimento de construção de dados iniciou-se com a divulgação dos questionários enviados a alunos que foram desligados dos cursos de Ciências Exatas da Unicamp nos últimos cinco anos. A partir da seleção de participantes pelos critérios elaborados através das respostas do questionário, a nova fase de construção de dados ocorreu com um participante de cada vez. A pesquisadora selecionou alguns alunos de cada curso e os convidou, via e-mail, um deles para realizar as entrevistas. Caso a pessoa contatada recusasse ou não respondesse, a pesquisadora convidava o próximo da lista. Quando uma pessoa aceitava o convite, era convidada a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e iniciava-se o processo de construção de dados.

No período em que a construção de dados ocorreu, houve diversos alunos que foram convidados para colaborar com a presente pesquisa e não responderam aos e-mails, além de duas alunas que responderam não se sentirem confortáveis para falar sobre o tema. Uma participante realizou a primeira entrevista, agendou a segunda entrevista, mas não compareceu e não respondeu mais aos e-mails enviados pela pesquisadora.

Houve ainda dois participantes que responderam terem ingressado em determinado curso, na ocasião do questionário, mas, durante a realização da

entrevista, a pesquisadora notou que a exclusão havia ocorrido prioritariamente em outro curso, o qual não se enquadrava entre os cursos selecionados para a presente pesquisa. Por essa razão, os dados obtidos através das entrevistas com esses participantes não foram incluídos neste trabalho.

Cada entrevista era agendada previamente por e-mail e realizada via Google Meet<sup>8</sup> pela pesquisadora, tendo em vista a pandemia de Covid-19 no período da construção de dados, o que impossibilitou a realização de entrevistas presenciais. Na primeira entrevista, a pesquisadora fez a pergunta norteadora ao sujeito: *Quais foram, na sua visão, os determinantes da sua evasão na graduação, e quais os impactos que essa experiência proporcionou à sua história de vida?*

O participante falava livremente buscando responder à questão que lhe foi apresentada e, conforme relatava alguns fatos da sua história, a pesquisadora fazia perguntas para incentivá-lo a descrever as experiências que vivenciou em toda a sua trajetória acadêmica, assim como os afetos provocados por essas experiências. Ao final da primeira entrevista, a pesquisadora transcrevia a gravação na íntegra. A partir de uma leitura e análise da reconstrução por escrito da entrevista, selecionava os temas mais relevantes dessa primeira entrevista, organizava um quadro com os Núcleos Temáticos e as falas componentes de cada núcleo.

Esse quadro era enviado ao participante para que pudesse ler antes da próxima entrevista, a qual era agendada por e-mail de acordo com os horários disponíveis da pesquisadora e do participante. Na entrevista seguinte, debatia-se sobre o quadro elaborado, a visão do participante acerca desses temas e quais lacunas eram identificadas em relação à entrevista anterior. Geralmente, a pesquisadora anotava questões que haviam sido evocadas, em reunião com o orientador, levando-se em consideração o primeiro quadro de Núcleos Temáticos, e a discutia com o participante na entrevista seguinte.

Após o fim dessa entrevista, o participante recebia a versão atualizada do quadro com os Núcleos Temáticos e dava suas contribuições na entrevista seguinte. Esse processo seguia-se até que pesquisadora e participante estivessem de acordo que o quadro com os Núcleos Temáticos estava completo,

---

<sup>8</sup> Ferramenta do Google utilizada para chamadas de vídeo online.

normalmente após a segunda ou terceira entrevista. Uma vez encerrado esse processo com o participante, a pesquisadora convidava outro participante do curso seguinte.

Esse processo repetiu-se com cada um dos cinco participantes entrevistados, até que o material de coleta de dados estivesse completo, isto é, um quadro<sup>9</sup> de Núcleos temáticos sobre cada sujeito dos cursos de Física, Química, Estatística, Curso 51 e Matemática. A tabela a seguir aponta as datas, horários e duração das entrevistas realizadas com cada um dos participantes.

**Tabela 10** – Datas, horários e duração das entrevistas realizadas com os participantes

<b>Entrevistas</b> <b>Participantes</b>	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
Isaac	17/06/2021 11h 46:25	25/06/2021 10h 1:05:05	15/07/2021 16h 38:09
Mirella	13/08/2021 21h30 34:51	27/08/2021 19h30 58:09	-
Felipe	26/10/2021 9h 31:45	23/11/2021 20h 45:33	-
lasmin	25/01/2022 19h 50:49	04/02/2022 20h 1:39:47	-
Pietro	07/02/2022 19h 49:21	28/02/2022 19h 1:05:55	-

Na tabela acima, é possível observar que as entrevistas eram realizadas com alguns dias de diferença, período no qual a pesquisadora dedicava-se a transcrever as falas, organizá-las em Núcleos Temáticos e discuti-las com o

<sup>9</sup> Em anexo.

orientador. Desse modo, na entrevista seguinte, a pesquisadora trazia consigo algumas questões a serem aprofundadas sobre as histórias de vida dos participantes. Algumas entrevistas foram mais longas e outras mais curtas pelas particularidades de cada indivíduo, isto é, cada participante falava pelo período que lhe fosse mais confortável. Em todas as entrevistas, a pesquisadora encerrava quando considerava sanadas todas as suas dúvidas, após questionar o participante se havia algo mais que ele julgasse importante relatar. Com todos os participantes, o processo foi encerrado quando se considerou que o quadro de Núcleos Temáticos estava completo.

O procedimento de análise de dados, bem como os resultados, será descrito na seção a seguir.

## Análise de dados e Resultados

### 1. Procedimento de análise de dados

O processo de análise de dados iniciou-se logo após a construção de dados. A cada entrevista realizada com um participante, a pesquisadora transcreveu a gravação na íntegra, identificou os Núcleos temáticos e organizou-os em um quadro geral, utilizando falas do próprio sujeito em cada núcleo; em seguida, enviou o quadro para o participante, de modo que o mesmo pudesse ler antes de discutirem possíveis questões, contradições e lacunas na entrevista seguinte. Ao final de cada entrevista com cada um dos 5 participantes, o mesmo processo se repetia – reconstrução do áudio da entrevista como texto escrito, organização das informações obtidas em Núcleos temáticos e discussão desses núcleos com o participante. Desse modo, ao final das entrevistas realizadas com cada um dos participantes, produziu-se um quadro geral de temas importantes designados como Núcleos temáticos com os respectivos trechos das falas que os compunham.

O procedimento de análise de dados com construção de Núcleos temáticos foi utilizado nos trabalhos de Grotta (2000), Orlando (2019) e Lima (2020). Tal procedimento consiste em organizar o produto das entrevistas em uma matriz, identificando os principais temas que apareceram nas falas do sujeito e, recorrentemente, por meio de entrevistas, atualizar cada um desses Núcleos temáticos incluindo novas falas do participante que dizem respeito

àquele tema. Quando necessário, ao longo das entrevistas, novos Núcleos temáticos foram criados.

Na presente pesquisa, a pergunta norteadora questionava tanto os determinantes da evasão quanto os impactos decorrentes dessa experiência na história de vida dos sujeitos; portanto, os Núcleos temáticos explicam essas questões. Enquanto fenômeno multifatorial, a exclusão foi narrada pelos participantes de forma a evocar diferentes Núcleos temáticos que a explicam de maneira complexa.

Uma vez finalizada toda a construção de dados, havia pronto um quadro referente a cada sujeito, contendo os Núcleos Temáticos e as falas dos participantes referentes a eles. A partir dessa condição, buscou-se integrar os Núcleos Temáticos dos sujeitos de maneira coletiva, cruzando os dados a fim de verificar quais eram os núcleos que se repetiam e com que frequência, e também aqueles que se diferenciavam. A tabela abaixo indica os Núcleos Temáticos e suas recorrências.

**Tabela 11** – Núcleos temáticos identificados no quadro de cada participante

<b>Sujeitos</b> <b>Núcleos temáticos</b>	Isaac Licenciatura em Física	Mirella Química	Felipe Estatística	Iasmin Curso 51	Pietro Licenciatura em Matemática
Rendimento acadêmico insatisfatório	X	X	X	X	X
Ingresso tardio	X		X	X	X
Lacunas do ensino básico	X	X		X	X
Didática inadequada	X	X		X	X
Dificuldades emocionais	X	X	X	X	
Antes da Unicamp			X	X	X
Depois da Unicamp			X	X	X

Falta de tempo	X	X			X
Desinteresse pelo curso		X	X		
Falta de vínculos afetivos	X		X		
Pressa para concluir o curso		X			
Dificuldades de inclusão social	X				
Dificuldades de adaptação	X				

A descrição dos resultados a seguir é fruto desse exercício de verificação dos núcleos comuns entre os participantes e também dos exclusivos de um participante. Optou-se por apresentar os Núcleos por ordem de frequência decrescente.

## 2. Descrição dos resultados

O que se propõe a seguir é a análise dos dados construídos a partir de cada Núcleo Temático, evocando falas dos diferentes participantes em cujos quadros este Núcleo esteve presente. Além disso, buscou-se organizar as falas de modo a agrupá-las por assuntos em comum de cada Núcleo Temático. Estão analisados os dados referentes aos Núcleos Temáticos por ordem decrescente de frequência.

### 2.1 Rendimento acadêmico insatisfatório

O núcleo temático denominado “rendimento acadêmico insatisfatório” foi unânime entre todos os participantes. A partir da narrativa dos participantes, ficou evidente que este foi um dos fatores que os levaram a desistir do curso. O rendimento acadêmico insatisfatório consolidou-se ao longo de distintos momentos da trajetória de cada um dos sujeitos. Isaac e Pietro relataram que

sentiam a dificuldade de compreender o conteúdo mesmo enquanto ainda estavam na sala de aula:

Só que eu assistia aula, cara, isso apavora muito, quando você assiste a aula e não entende nada. Eu entrava e saía sem saber nada, aí eu ficava todo perdido, aí que eu pegava, pegava minhas anotações que eu copiava a lousa, tentava entender, né, e aí eu olhava aquelas anotações e ia pra internet, eu ia pra internet pra tentar buscar alguma coisa, tentar entender, né, “opa, que que tá passando aqui”, aí eu fazia algumas aulas de revisão, tudo, pra tentar compreender o que o professor fazia e muitas vezes eu ficava, sem brincadeira, ficava o dia todo revisando, por exemplo, um exercício que ele fez de logaritmo, e eu não entendia [risos], aí eu chegava pra ele pra perguntar essa parte, ou pro monitor e ele só resolvia, ou explicava de uma forma que eu não entendia, entendeu? [2]<sup>10</sup> (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 2)

Para mim, as matérias de abstração são difíceis, geometria analítica, hoje em dia GA [Geometria analítica] nem tanto pra mim, mas na época Geometria analítica, Álgebra linear, é... Teoria dos números... Só essas, essas três. As outras não, as outras eram mais mecânicas, Cálculo, Resolução de problemas matemáticos, isso aí não era tão grave assim. [2] (Pietro, Licenciatura em Matemática, entrevista 2)

Além das explicações anteriores, o nível de exigência das avaliações do curso de Estatística, por exemplo, apresentou-se como uma dificuldade que levou Felipe a ter notas insatisfatórias já nas primeiras provas.

Foi no primeiro [semestre] já, do... Deixa eu tentar lembrar também, certinho. É, no primeiro, nas P1s [primeiras provas] eu cheguei a ir bem, algumas eu já fui bem, algumas eu fui mal, tal, daí na P2 eu já também não consegui recuperar algumas, daí eu já fui desanimando, sabe? Daí eu já fui mal em bastante matéria na... já reprovei algumas matérias no primeiro semestre, eu tinha que fazer de novo, tinha que fazer de novo Cálculo 1, e... tinha uma outra matéria, acho que era Fundamentos da matemática, tinha que fazer de novo também. Mas nem cheguei a fazer de novo porque não tinha no segundo semestre daquele ano. (Felipe, Estatística, entrevista 1)

Iasmin, que cursava o Curso 51, afirmou que a média do curso era 7, o que tornava muito difícil atingir a nota necessária para ser aprovada nas disciplinas. No curso em questão, a nota 7 é necessária para que o aluno não fique de exame, quando necessita da nota 5 para ser aprovado(a).

Sabe, era uma exigência absurda, só pela nota de corte [média] ser 7, eu acho que o IFGW é o único da Unicamp que tinha nota de corte 7, ela tinha nota de corte 7 pra Cálculo e pra Física 1, gente! Não se pede isso, sabe? E que bagulho absurdo! Então essas coisas me fizeram ver que eu não ia ter futuro no curso porque o curso em si não me acolhia, o curso não me ajudava, então o curso não ser acolhedor, nessa parte

<sup>10</sup> As falas que não possuem indicação numeral ao final foram relatadas na primeira entrevista do participante. Quando consta [2], diz respeito à segunda entrevista, e [3], à terceira.

dos professores, das matérias mesmo não serem acolhedoras, acabava com tudo... (Iasmin, Curso 51, entrevista 1)

Decorrentes da visível dificuldade em compreender o conteúdo na sala de aula e de atingir a média nas provas ao longo do semestre, Mirella e Iasmin relataram que “pegaram DP” em algumas matérias. Pegar “DP” ou ficar em “dependência” é a maneira como os alunos se referem à reprovação em determinada disciplina, situação ocasionada quando o estudante não atinge a frequência mínima ou a nota igual ou acima da média.

Peguei DP em Física 1 duas vezes, e daí... [...] eu peguei uma vez quando eu tava na Química e daí quando eu entrei no cursão eu peguei DP de novo. [...] Olha, na primeira vez que eu peguei a DP, pesou um pouco... Mas quando você olha e percebe que mais da metade da turma [risos] ficou de exame e que pelo menos um terço da turma reprovou, e daí você olha pra dentro da sua turma e fala “todo mundo que tava fazendo estágio ou trabalhando também pegou pelo menos uma DP”, você fala “eu fiz o que eu podia”, entendeu? (Mirella, Química, entrevista 1)

P: Porque você falou assim “eu cheguei a aprender Cálculo 1 e Física 1”, mas talvez você não aprendeu o suficiente pra passar na prova, ou você aprendeu depois em outra circunstância?

I: Eu aprendi, mas eu não aprendi a tempo da prova. Esse é o problema. Então na hora de fazer a prova, eu ainda não tinha aprendido aquilo direito, sabe? Eu reprovei em praticamente todas as matérias, eu não reprovei em todas porque, tipo, tem uma matéria lá que... da grade de obrigatórias do primeiro semestre, tem uma matéria lá que eles colocam que todo mundo passa, porque você não precisa fazer absolutamente nada na matéria. E eles fazem isso, a IFGW faz isso basicamente pra não jubilar todos os alunos no primeiro semestre, porque se você não passa em nenhuma matéria no primeiro semestre, você é jubilado; e é por causa disso que a IFGW tem essa matéria. [...] Então tirando isso eu acho que foi em todas que eu reprovei, porque eu já não ia mais nas aulas, se eu não reprovei por nota, reprovei por falta. Eu já não tava mais indo na aula, então no final assim, no final do semestre, eu falei “ah, já que eu vou passar mesmo tá, dane-se”, então foi meio que eu fiz. [2] (Iasmin, Curso 51, entrevista 2)

Em algumas falas deste Núcleo temático, os participantes relatam terem sido “jubilados”. Essa expressão por eles utilizada refere-se ao cancelamento da matrícula, quando é realizada pela instituição.

Interessa ressaltar que o questionário enviado aos possíveis sujeitos da pesquisa apontou que a maior parte da evasão ocorre nos 3 primeiros semestres do curso de graduação. A política de cancelamento de matrícula nos casos de reprovação em todas as disciplinas nos primeiros semestres, portanto, pode ser um dos fatores que levam a esse alto índice de evasão no início do curso.

Mirella e Pietro explicaram suas experiências acerca do que os levou a terem suas matrículas canceladas pela universidade no primeiro ano da graduação:

No primeiro semestre até que as coisas foram bem, assim, eu consegui fazer um número razoável de matérias, consegui ir bem na maioria delas e passar, mas no segundo semestre eu tava bem desanimada assim, eu acabei pegando uma matéria só... Não passei nessa matéria [risos], mas porque quando tava chegando... eu tava indo bem nela, mas quando começou a chegar perto do final do semestre, eu tava ficando cada vez mais desanimada, e aí eu acabei meio que largando mão de estudar assim, e eu meio que já tinha decidido na minha cabeça que eu não ia mais continuar com a matemática, e... bom, foi isso, né. E aí eu acabei sendo “jubilada” porque você não pode reprovar todas as matérias obrigatórias do semestre no primeiro ano da faculdade, né. (Mirella, Química, entrevista 1)

O terceiro ponto é a falsa, falsa certeza de que você vai terminar o teu curso. Porque o jubramento, ele é terrível, né, no primeiro semestre. Quando eu entrei na Unicamp, eu jubilei no primeiro semestre [...] Aí “não, mas você pede reconsideração de matrícula”, eu pedi e me aceitaram. (Pietro, Licenciatura em Matemática, entrevista 1)

O Núcleo temático denominado “rendimento acadêmico insatisfatório”, portanto, aborda as consequências das dificuldades acadêmicas que esses participantes tiveram ao longo de sua trajetória na graduação. Importa ressaltar que os Núcleos temáticos estão complexamente interligados na história de cada participante e, portanto, as causas e as consequências do conteúdo relatado neste núcleo podem estar relacionadas com outros núcleos temáticos, conforme será apontado adiante.

## **2.2 Ingresso tardio**

O núcleo temático “ingresso tardio” diz respeito ao fato de que quatro participantes relataram que não foram convocados na primeira chamada do vestibular, isto é, no período inicial de matrículas. Conforme alguns candidatos aprovados no vestibular não comparecem para efetuar a matrícula ou desistem da vaga, a instituição faz novas chamadas para os demais candidatos na lista de espera. Isso acarreta a existência de várias chamadas para matrícula ao longo do primeiro semestre do curso, até que todas as vagas do curso sejam preenchidas.

Pietro relatou: “Quando eu entrei na Unicamp, eu jubilei no primeiro semestre porque eu tava um peixe fora d’água, eu entrei na nona chamada, na

nona, no meio de um semestre, e eu me lasquei todo.” (Pietro, entrevista 1). No mesmo sentido, lasmin afirmou “Sabe, tinha coisa que eu não sabia, eu perdi matéria porque eu entrei na quarta chamada, então como que você... sabe, era uma exigência muito grande pra você ser muito bom.” (lasmin, entrevista 1).

O ingresso tardio, segundo Felipe, teve como consequência a dificuldade de se relacionar com demais alunos do curso, visto que é nas primeiras semanas que se costumam realizar as dinâmicas de integração.

E uma coisa assim que foi impactante também que eu não cheguei a criar muito vínculo com o pessoal do curso. Assim, eu me dava muito bem com o pessoal da minha turma, entrei em 2017, o pessoal que era da minha turma, os “bichos”, né? Eu me dava muito bem com eles, mas eu não cheguei nem a conhecer nenhum veterano, porque eu lembro que eu entrei de... acho que era 4ª ou 5ª chamada, que você chega atrasado, aí as aulas já tinham começado. Eu consegui até acompanhar, consegui alcançar os caras, tal, depois de um tempo, mas eu não cheguei a fazer parte de integração, não cheguei a fazer parte de nenhuma... (Felipe, Estatística, entrevista 1)

Isaac e lasmin, por outro lado, apontaram como principal consequência do ingresso tardio a dificuldade de acompanhar as disciplinas, principalmente porque a revisão de conceitos matemáticos de que precisavam era realizada nas primeiras semanas do curso.

Eu entrei, se eu não me engano, na terceira ou quarta chamada, então já tinha começado uma revisão na graduação. Eu acho assim, essas chamadas, seria ideal se chamasse os alunos antes de começar as aulas do curso, porque muitas vezes tem a chamada, o aluno vai pra graduação, e já tipo, começou, já perdeu ali, o começo né dos ensinamentos, das explicações. [1] [...] A maior dificuldade que eu tive é que eu entrei, tava terminando a revisão de Cálculo né, então eu cheguei e tava todo perdido, né. Aí eu assistia as disciplinas, as aulas, eu tinha, eu não entendia... Tipo assim, igual eu falei pra você, eu tinha dificuldade na compreensão dos conceitos. Então quando eu cheguei lá pra assistir, eu me senti um et, eu assistia às aulas e não entendia, por isso que eu decidi trancar. [3] (Isaac, Licenciatura em Física, entrevistas 1 e 3)

Só que eu entrei na quarta chamada, e nisso já tinham passado duas semanas de aula, e aulas de matérias muito importantes e básicas, da qual eu já não tinha base pra ver elas, então por exemplo, Cálculo 1, ai esqueci outro nome, Cálculo 1 que tinha perdido, Física 1, e a matéria que eu mais odeio... Geometria analítica! Todas essas já tavam, assim, na segunda semana de aula, em cálculo 1 eu lembro que quando eu entrei, o professor já tinha terminado de passar a revisão do ensino médio, entre aspas né, que é função, então função de 1º e 2º grau, ele já tinha passado essa parte porque você precisa saber função pra você aprende limites e todo o resto. E aí foi desespero, eu lembro que eu fui na biblioteca pra pegar livro de cálculo 1, e não tinha livro de Cálculo 1 porque todo mundo já tinha pegado todos os livros, eu tive que comprar um livro, e sentar e procurar de todas as maneiras possíveis como estudar, desesperada porque eu já não tava entendendo absolutamente nada do que tava tendo na aula. (lasmin, Curso 51, entrevista 1)

O presente núcleo temático demonstra os impactos que o “ingresso tardio” teve na experiência de graduação desses participantes. Embora a estratégia de chamadas consecutivas seja necessária para se preencherem todas as vagas dos cursos de graduação, o fato de essas chamadas serem realizadas ao longo do primeiro semestre, especialmente no período de revisão de conceitos necessários para a realização do curso, foi prejudicial a esses alunos.

### **2.3 Lacunas do ensino básico**

O núcleo denominado “lacunas do ensino básico” esteve presente nos quadros de quatro participantes. As falas demonstram que, ao ingressarem na graduação, os participantes perceberam a necessidade de domínio de conteúdos aos quais não haviam tido acesso durante o ensino básico.

Mirella e Isaac demonstraram clareza acerca dos conteúdos ou conhecimentos sobre os quais lhes faltou o domínio:

Eu acho que esse é o maior exemplo, tem outras coisas que eu sei que muito provavelmente a maioria das pessoas viu no ensino médio e eu não vi, porque a minha escola não deu, mas eram umas coisas relacionadas à dedução de fórmula, e... Ah, eram umas coisas bem específicas da matéria, e tinha uma parte de exatas, porque meu curso era de exatas, né. [2] (Mirella, Química, entrevista 1)

Quando eu cheguei na faculdade, é assim, os conceitos básicos eram simples, só que aí eles exploravam ao máximo, tipo, eles somavam uma fórmula com outra, faziam coisas que eu nunca tinha feito anteriormente, entendeu? Tipo, eu sabia a propriedade das funções e tudo, igual na revisão né, que no começo foi revisão, mas a partir da revisão eu conseguia pegar as coisas e conseguia compreender, mas tinha várias coisas que eu nunca tinha visto, né? E aí quando eu cheguei, começou a avançar nos estudos, aí eu não consegui acompanhar, entendeu? [3] (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 3)

No caso de Iasmin, as dificuldades pessoais que vivenciou ao longo da educação básica foram obstáculos à aprendizagem de conceitos que, no início da graduação, seriam necessários.

Pra mim, por causa de todas essas coisas que aconteceram no meu ensino fundamental e ensino médio, eu não tinha a base necessária pra acompanhar a carga de um curso como o curso que é o cursão, né, o Curso 51. E apesar da minha mente conseguir funcionar rápido, eu não tinha essa base. (Iasmin, Curso 51, entrevista 1)

Embora esse padrão não tenha sido critério na seleção dos participantes, visto que o questionário inicial não solicitava este tipo de informação, os quatro

participantes que relataram este tipo de dificuldade haviam se formado no ensino médio em escolas públicas estaduais. Pietro atribui a este fator a dificuldade que encontrou em acompanhar o curso:

Só que o engraçado é que o heterogêneo que acontece na universidade é só dois grupos, é o grupo das escolas particulares que se prepararam e tem um preparo melhor, que isso é inegável, com a escola pública completamente sucateada e fracassada escolarmente. A escola pública hoje é um fracasso pedagógico, é um fracasso de conhecimento, é um fracasso de sistema e é um fracasso político, isso é fato. Não dá pra ter um sistema desse, é impossível, né, é um sistema falido. Isso é um dos pontos que acontece a evasão no ensino superior, o caso do meu, foi um dos pontos (Pietro, Licenciatura em Matemática, entrevista 1).

Mirella e Iasmin relataram sobre a percepção que tiveram, após o ingresso no curso, acerca da diferença que havia entre o ensino que elas tiveram no ensino médio e o ensino que outros colegas haviam tido:

Ah tá, é que assim, quando eu tava no cursão, meu círculo de amigos, nenhum deles tinha vindo de escola pública assim, no meu círculo de amigos mais próximo. Então a gente conversava sobre a matéria que tava sendo dado, sobre o conteúdo, marcava de estudar juntos, sabe? E comentava as coisas que tinham caído na prova, e às vezes eles comentavam “ah, isso aqui é fácil”. Então às vezes eles iam me explicar a matéria, e daí falavam tipo “ah, porque você lembra que isso aqui é relacionado a tal matéria” e eu ficava “que matéria? [risos] não sei, não tive”. [2] (Mirella, Química, entrevista 2)

Nossa, no final do ensino médio eu ainda não sabia fazer, assim, divisão direito, sabe, tinha umas coisas de divisão que eu não sabia, de fração assim, multiplicar fração, somar fração, eram coisas que eu não sabia fazer mesmo, sabe, e tipo final do ensino médio. Como que alguém assim entra em física e matemática e continua no curso? É muito difícil, muito difícil. Porque era discrepante, nossa, era gritante a diferença de mim pros meus amigos, sabe, nessa questão de saber... tanto que tinha até um menino na minha sala, que fez o mesmo curso que eu, que ele tava na minha sala do ensino médio, e ele era muito bom no meu ensino médio já em matemática, e eu não, a gente tava na mesma sala desse curso, mas assim, qual que era a chance de eu conseguir prosperar e ele conseguir prosperar, sabe? Tirando essa galera do Etapa, do Objetivo, que tinha [risos]... Quando o cara falou que teve Cálculo 1 no ensino médio, eu falei “mano”, ele falou “ah, já sei toda a matéria, e tal”, e eu falei “nossa, caraca, nunca nem ouvi falar de limite, regra da cadeia, luptal,” é tipo, mano, quê? (Iasmin, Curso 51, entrevista 1).

A questão das lacunas da educação básica, nesses casos, apresentou-se como um grande obstáculo para a evolução dos alunos no curso, principalmente nos casos em que se combinava com o ingresso tardio – visto que os alunos perdiam a fase de revisão dos conteúdos do ensino médio. Fica evidente, a partir das falas que compõem este Núcleo temático, os avanços que

a universidade ainda precisa realizar para que o ensino seja adequado para alunos advindos de diferentes instituições de ensino básico.

## 2.4 Didática inadequada

O Núcleo Temático “didática inadequada” esteve presente em quatro quadros. Esses participantes relataram práticas pedagógicas que julgaram inadequadas. Uma queixa comum foi o fato de que, a despeito do observado no núcleo anterior, os professores pareciam supor que todos os alunos possuíam a mesma base de conhecimento quando ingressavam na universidade. Essa problemática aponta para o desconhecimento dos professores sobre as condições de vida e o padrão de ensino dos estudantes, principalmente em relação aos oriundos de escolas públicas.

Isaac e Iasmin relataram experiências em que os professores se referiram a determinados conteúdos como se fossem evidentes:

O que me falaram muito, eu perguntava e falavam que a minha dúvida era trivial. É algo que me impactou muito, a palavra trivial, porque... Como se todo mundo soubesse aquilo que ele tá explicando. [...] Então quando eu cheguei em cálculo, eu tinha algumas lacunas do ensino médio e eu perguntava pro professor “professor, onde eu posso revisar isso?” aí ele falava assim “ah, isso aqui é trivial, isso aqui é do ensino médio”. (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 1)

Sabe, então assim, aí, os professores usam essa palavra também na aula, e isso era muito absurdo porque eu falava assim “gente, eu não sei, eu não vi”, não é óbvio pra mim, é que a palavra não era “óbvio”, aí, se eu lembrar a palavra depois eu te mando... Mas era falando isso, então pra quem tem a base, tá ótimo, fácil pra você passar, mas pra quem não tem a base, tá ali do lado de quem tem, e ter um professor... isso assim, eu acho que praticamente todos os professores de exatas eram assim, achar e pressupor que você sabe aquilo só porque você tá fazendo aquele curso, acaba muito com a experiência de vários alunos, sabe? [...] Eu tinha um professor de física que ele não passava a matéria, o de Física 1 mesmo, ele colocava os slides, passava os slides e falava “ah, vocês já sabem isso aqui”, porque a física 1, ela é um resumão do ensino médio, então você aprende toda a matéria que você teve desde o 1º ano até o 3º em uma tacada só, você aprende um pouquinho mais ainda, então o professor só falava os slides assim, mal falava nada, daí eu tipo “ah, uau, vou fazer a prova assim”... Então acho que esse ponto que eu não comentei também é muito importante, dos professores de exatas acharem que todo mundo já sabe tudo e que todo mundo teve a mesma base, tá fazendo o curso ali porque é extremamente bom em matemática, fez todas as olimpíadas de matemática, foi muito bem em todas, sabe? Tipo, não, tem gente ali que entrou, quer se esforçar, quer aprender, que era o meu caso, eu me esforçava muito, nossa, eu tinha cadernos e cadernos, eu comprei o livro, eu fazia o livro, os exercícios e tudo mais, só que... (Iasmin, Curso 51, entrevista 1)

Segundo Mirella e Isaac, quando notavam que os alunos não possuíam determinados conhecimentos necessários, alguns professores referiram-se ao vestibular, questionando como puderam ser aprovados:

Mas é que assim, tinham professores que eram abertos às perguntas, então se era uma coisa que você já deveria saber, eles falavam “ah, talvez vocês não lembrem, deem uma revisada em tal coisa, né” ou ele explicava rapidinho o que era... Agora, tinha outros professores que quando você falava “não entendi isso, não sei isso”, ele falava “ah, mas isso é um absurdo, porque como que vocês tão na faculdade, você tinha que saber isso”, sabe? E desdenhava da falta de conhecimento do aluno, criticava o fato de você não saber o conteúdo... Então tinham alguns professores que as pessoas ficavam receosas de fazer pergunta de qualquer tipo. Porque você sabia que se você perguntasse e o professor considerasse que você já deveria saber aquilo, é... Ele não ia ser educado. [2] (Mirella, Química, entrevista 2)

E às vezes eu chegava pra preencher essa lacuna que eu não tive no ensino médio, o professor às vezes falava um pouco com deboche, sabe, tipo assim “como que você não viu isso no ensino médio? Era pra você saber isso, se você passou no vestibular”, como “você passou no vestibular, como você não sabe isso?”, e eu “é, eu não sei” [risos]. E aí como que eu consegui estar aqui não sabendo? (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 1)

Tendo em vista as dificuldades que encontraram para acompanhar as aulas, Mirella e Pietro relatam que buscaram estratégias como a monitoria para sanar suas dúvidas e recuperar esses conteúdos dos quais não tinham conhecimento, mas nem sempre as alternativas propostas pela universidade eram efetivas.

Quando eu tava no noturno [química], por exemplo, existia a possibilidade na Física, quando você fazia a prova, você podia ir pedir pra ver a prova ou pra tirar dúvida sobre as coisas que tinham caído na prova, mas você só podia fazer isso num horário específico que era na parte da tarde... E a gente tava num curso noturno, então todo mundo que trabalhava, não tinha oportunidade de fazer a vista, entendeu, por um exemplo. Então assim, basicamente se você trabalha, você não consegue usufruir de nenhuma outra coisa que o professor propõe, seja de monitoria ou seja a vista das atividades, ou de qualquer outra coisa. Você só consegue assistir aula, e é isso, porque é a única coisa que acontece na parte da noite, as outras coisas são fora do horário que seria o seu curso, porque se é um curso noturno, as coisas deveriam acontecer na parte da noite, né? [2] (Mirella, Química, entrevista 2)

O campo de exatas da Unicamp, ela tem um defeito enorme, o defeito que ela tem é o seguinte “eu te dou 50%, com certeza, das vagas, só que eu só te dou 50%; eu não vou dar um respaldo, eu não vou dar um auxílio, vou dar uma monitoria ali, uma monitoriazinha ali, mas num horário que a pessoa não consegue porque ela trabalha, porque”... no meu caso, eu fiz noturno, né, trabalhei, trabalhava de dia e só estudava de noite, então era muito complicado. Então não dá pra você ir na monitoria 5 horas da tarde, 5 horas da tarde tô dentro do ônibus, de horários é difícil, né. O velho jargão de professores de engenharia,

professores de matemática ou de física “o que que você faz da meia-noite as 6?”, né, já ouvi muito isso. (Pietro, Licenciatura em Matemática, entrevista 1)

A questão de a universidade não estar preparada para receber alguns alunos, pois não havia estratégias suficientes para dar suporte a todos os alunos, ficava visível não apenas nas falas dos professores com os estudantes, mas também de monitores ou coordenador de curso. Conforme relataram Mirella e Isaac:

Logo que eu entrei já na Química, é... Muito desmotivador assim, você... A primeira coisa que a coordenadora do curso falou pra nossa turma quando a gente entrou, foi que ela esperava que a gente tivesse levando aquilo a sério, e se a gente tava pensando em, por exemplo, fazer o curso e trabalhar ao mesmo tempo, era melhor a gente pensar duas vezes e já desistir do curso, porque o curso não era feito pra isso, e o que eles queriam era dedicação total, e que não dava pra fazer o curso e trabalhar ao mesmo tempo... Isso me deixou um pouco chateada com o curso já, né, porque assim, fazer o estágio do curso técnico que eu tava fazendo não era uma coisa extremamente obrigatória pra mim, assim, eu não tava trabalhando pra sobreviver, nem pra ajudar minha família, nem nada, o que eu tinha colegas que estavam na turma nessa situação, e eu falei “meu deus, o que ela tá falando?”, é... mas assim, desistir do diploma do técnico também não era uma opção. (Mirella, Química, entrevista 1)

Pelo menos alguns monitores não tinham tanto interesse em tirar minha dúvida [risos], eles queriam mais ficar conversando lá, e eu tirava dúvida, aí “como que você não sabe isso?”. Aí como ele fazia, era muito engraçado, ele pegava a folha do meu caderno, ele pegava o exercício, ele resolvia todo o exercício no papel, e me entregava resolvido. Aí eu falei “oxi!”, aí ele “ah é só você ler as orientações que você vai entender”, e eu falei “mas, assim, o que que custa você me explicar?”. (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 1)

Além disso, o material utilizado pelos professores nas disciplinas apresentava-se como um obstáculo a mais para esses alunos. Mirella refere-se ao livro escolhido pelos professores para estudarem Cálculo:

Bom, isso era bem desmotivador assim, sabe, e acaba que você consegue dialogar com alguns professores, mas não com todos, e... [...] Pra conseguir alcançar as expectativas que são colocadas na aula. E isso é uma coisa, eu acho isso uma coisa bem complicada, os professores chegam pedindo, assim, muita coisa que eles não deveriam [risos] eu acho que... Começa, isso é uma reclamação... Assim, é um orgulho pra quem faz Matemática, mas também é uma reclamação muito grande, especialmente igual eu falei, de quem não fez um super cursinho, não estudou num colégio top de linha... Quando a gente entra, a gente vai ter Cálculo, e os professores usam Spivak<sup>11</sup>, e o Spivak, você abre o livro, e a primeira coisa que tá escrito é “esse é um livro pra quem já sabe Cálculo”... Então como que você entra na sua primeira aula de Cálculo, e começa a usar um livro que é pra quem já sabe Cálculo? (Mirella, Química, entrevista 1)

<sup>11</sup> Refere-se ao livro “O cálculo em variedades”, de Michael Spivak (2003)

lasmin e Pietro falaram sobre outros livros utilizados para o ensino de Cálculo, mas fizeram críticas semelhantes:

Inclusive tem um, tem dois livros de cálculo, né, que os professores indicam; um é o Stewart e o outro é o Guidorizzi. O Stewart foi o melhor livro que eu comprei, porque ele, no começo ele já fala “até poderia supor que você já sabe o básico do que você precisa, mas nesse livro eu vou tratar como se você não soubesse, então eu vou explicar absolutamente tudo”, foi perfeito. Era o que eu precisava. O Guidorizzi, ele tem lá escrito, tem uma palavra que eles usam que eu nunca lembro a palavra, mas é... não é empírico, ai, é que eles assim “ah, não vou explicar porque você já sabe, já devia saber, não vou explicar porque você já sabe isso”, num livro! Que você usa pra estudar! Como que eu vou estudar o bagulho, se ele não vai explicar o negócio?! (lasmin, Curso 51, entrevista 1)

Ponto três: material, material que... a bibliografia que é dada pra você estudar, tem bibliografias que são uma porcaria, parece que o professor faz um ctrl+c ctrl+v, coloca lá na ementa dele e tá tudo certo, mas a bibliografia é uma droga, né, por exemplo, livro de cálculo, eu não gosto do Guidorizzi<sup>12</sup>, eu gosto do Stewart<sup>13</sup>, ou do Leithold<sup>14</sup>, mas a maioria... tem professor que só usa o Guidorizzi, gosta do Guidorizzi. Aí ele coloca lá “James Stewart, livro de cálculo”, mas quando vai fazer a prova, não é a prova... claro que ele não vai ficar preso no Stewart, mas ele ensina o Stewart, né, porque o Stewart é mais “fácil” [fazendo aspas] cálculo, o Guidorizzi é mais complexo, é mais teórico, mas ele vai com exercício teórico na prova. O Stewart é prático, e o Guidorizzi é teórico, aí o cara vai brigar, vai chorar nota, vai fazer isso, vai fazer aquilo, entendeu? (Pietro, Licenciatura em Matemática, entrevista 1)

A questão da língua falada por alguns professores também foi apresentada como obstáculo para o processo de ensino-aprendizagem por Isaac e lasmin.

Então eu... um professor no caso, ele falava muito inglês, então no meio da aula, ele começava a falar inglês, e depois voltava pro português, depois ia pro inglês, falava algumas coisas em inglês... Eu ficava tipo assim, isso me atrapalhava, minha compreensão dos conceitos que ele tava explicando (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 1).

Eu lembro que um professor, ele era argentino, e ele falava com um sotaque e aí algumas coisas que ele falava na aula, eu já não entendia porque eu já não tinha base, então assim, foi um negócio muito louco [risos]. (lasmin, Curso 51, entrevista 1)

Todos os participantes foram incentivados a falar sobre as práticas pedagógicas que vivenciaram com os professores e julgaram inadequadas.

<sup>12</sup> Livro “Um curso de Cálculo”, vol. 1, de Hamilton Luiz Guidorizzi (2001).

<sup>13</sup> Livro “Cálculo”, vol. 1, de James Stewart (2013)

<sup>14</sup> Livro “O cálculo com Geometria analítica”, de Louis Leithold (1994)

Isaac falou sobre o vocabulário complexo utilizado pelos professores, o que também foi citado na fala de Pietro, além do uso indiscriminado da lousa:

E uma coisa, falta de pedagogia nas aulas. Por exemplo, de atenção mesmo, às vezes eu perguntava algo, o professor olhava pra mim, e assim... Dele explicar às vezes um assunto complexo e facilitar o entendimento com palavras às vezes mais simples pra passar pra você, ou ele complicava mais a explicação. (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 1)

Agora, os problemas da universidade afetam nas evasões, afetam, porque é um problema, um dos pontos é um professorado ridiculamente mal preparado pedagogicamente, tudo isso que eu tô falando é do campo de exatas, um professorado despreparado, um professorado indiferente, um professorado que não gosta de preparar uma aula, porque preparar aula pra mim, Natália, não é você pegar um livro, copiar uma página de livro e jogar numa lousa, você faz um cut paste [copia e cola] uma vez, depois você faz um cut paste duas vezes, porque você vai pra lousa, então você tá fazendo duas vezes um cut paste, você tá copiando e colando. [...] Práticas de didática inadequada, muito simples. Tudo começa com uma boa lousa, se você não tem uma letra legível, uma lousa boa, uma lousa quase perfeita, desenhos geométricos que façam coerência daquilo que você tá falando, um capricho pra fazer uma boa lousa, aí você já mostra sua personalidade de professor. Você desenhar um retângulo ali bem torto e falar que é um triângulo, já aconteceu isso algumas vezes. Professores muito relaxados com a letra, uma caligrafia horrorosa, tem que melhorar, se o cara vai dar aula, ele tem que ter uma letra legível, tem que ter uma letra que entenda, uma linguagem clara e coesa. Às vezes ser menos técnico é muito melhor do que ser técnico ao extremo. Faça o arroz com feijão, fale a linguagem dos alunos, seja claro, seja objetivo, fale simples. Eles falam complicadíssimo, linguagem... palavras complicadas. [...] Então já é um grande erro de prática pedagógica, você tem que ter uma lousa perfeita, uma letra legível. Segundo, a maneira de como se expressar, a maneira de como você vai explicar é horrorosa, mal preparada, gagueja, não tem certeza do que tá falando, tem medo de falar errado. [2] (Pietro, Licenciatura em Matemática, entrevista 2)

Outra prática pedagógica inadequada foi citada por Isaac e Pietro, os quais relataram que não sentiam abertura, por parte dos professores, em fazer perguntas para sanar suas dúvidas durante a aula. Pietro ressaltou, inclusive, a diferença de comportamento nítida em alguns professores quando era abordado na sua sala ou na sala de aula.

Aí eu cheguei na faculdade, e muitas vezes eu ia perguntar, eu me sentia, eu pelo menos me sentia, não vou dizer que era isso, que eu estava incomodando o professor com a minha dúvida, normalmente no final da aula eu chegava, e às vezes eu perguntava coisas tão, assim... Claro, na mente dele eram coisas simples, fáceis, de ensino médio, e pra mim não era tão simples assim. E às vezes eu sentia como uma certa gozação, "ah isso aqui é trivial" ou "como você não sabe isso?" São, às vezes, comentários assim, e aí eu fui me desmotivando, sabe? (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 1)

Os professores continuam tiranos, continuam achando que todo mundo é igualzinho e não são, e professor infelizmente não tem... professor de Exatas, não tem paciência pra ensinar individualmente aluno, não tem. Se você vai na sala dele, é um tratamento, se você pede ajuda pra ele depois da aula, é outro tratamento [...]

P: Mas, no caso, na sala dele, ele trata bem e na sala de aula ele trata mal, ou é o oposto?

Pietro: Não, é isso mesmo que eu falei, na sala dele, no tête-à-tête, ele conversa, ele joga papo fora, ele explica de uma maneira... Se ele vai depois da aula, ou durante a aula, parece que interromper ele é um crime, só pra falar que não entendeu, e ele fala “problema seu! Se vira! Lê o livro! Você não estudou!”, fazendo afirmações falaciosas. [2] (Pietro, Licenciatura em Matemática, entrevista 2)

Estes participantes acreditam que as práticas pedagógicas inadequadas desses professores se devem à falta de preparo, de formação docente adequada.

Então com a minha chegada, eu senti primeiramente foi a falta de preparo meu, e também do docente, porque muitas vezes eu identificava que o docente, ele tinha vontade, tinha domínio sobre o conhecimento, é lógico, mas ele tinha essa dificuldade de passar o conhecimento... (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 1)

Primeiro porque ele [o professor] não tem pedagogia pra fazer um troço desse [dar suporte aos alunos menos preparados], né, ele não fez curso de Pedagogia ou uma parte de licenciatura pra entender essa parte do aluno, então ele é despreparado, ele não tá pronto pra isso, infelizmente. A grande maioria dos professores da Unicamp não são licenciados, são bacharéis, e bacharéis são zero em pedagogia, zero em licenciatura, zero em ensino e aprendizagem, zero em tentar você ter uma conversa com teu aluno, zero em relações com alunos, zero em entender o aluno, zero, zeros, zeros e mais zeros no geral, né, então tem muitos erros. Não vou dizer que tá tudo errado, existem alguns acertos, como por exemplo, a humanização, né, o professor sair do pedestal de senhor supremo da inteligência do que ele domina da disciplina, e se rebaixar ao conhecimento do aluno. Claro que isso são pouquíssimos casos. [2] (Pietro, Licenciatura em Matemática, entrevista 2)

Além da lacuna na formação pedagógica, estes entrevistados disseram que os professores pareciam não ter interesse em dar aula e, portanto, em fazer uma mediação pedagógica que fosse efetiva.

Mas parecia que muitos professores não sentiam interesse de realmente dar aula e passar o conhecimento pros alunos, muitas vezes eu via que ele queria fazer pesquisa na universidade e não dar aula, e aí como ele é obrigado a dar aula, né, ele precisava dar aquela aula lá, ele dava aula, ao meu ver né, de uma má qualidade, tipo “ah vou fazer aqui rapidinho e vamo embora” [risos]. [2] (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 2)

A estrutura, o ensino não é ruim, não é ruim, tem pessoas preparadas e gabaritadas. O problema é que elas não têm preparo pedagógico pra ensinar, e eu já ouvi isso de um professor estrangeiro, “eu vim aqui pra fazer pesquisa, eu não vim aqui pra dar aula; eu peguei essa turma

porque eu fui obrigado, porque eu tenho que pegar”, e a aula dele é igual o traseiro dele. “Ah, mas todo mundo passou na disciplina”, ele saía da sala na hora da prova, todo mundo colava. Pra você ver o interesse dele, né, finge que dá aula e todo mundo finge que passa. É, a matéria é pré-requisito pra outra, aí chega um professor mais difícil, mais disciplinado, todo mundo vai bombar na matéria! Então é complicado, Natália, é muito complicado. [2] (Pietro, Licenciatura em Matemática, entrevista 2)

A didática inadequada manifestou-se na relação professor-aluno pois, algumas falas proferidas pelos professores na sala de aula foram consideradas ofensivas por Mirella e Pietro:

Eu acho que existe uma certa distância assim, entre os professores e os alunos, é lógico que com o tempo isso vai diminuindo, mas tem muitos professores que não são tão acessíveis, e daí apesar de eu tá falando do cálculo e da matemática, eu acho que na física isso foi uma coisa um pouco mais pesada, assim. Inclusive, aí sabe, você querer discutir com o professor sobre a pesquisa dele... Uma vez, a gente tinha uma matéria que era de palestras né, que era pra ajudar a gente a decidir qual caminho do cursão a gente ia seguir, e tipo, o professor foi lá falar sobre a pesquisa dele, daí o menino levantou a mão e falou “ah mas, e como que funciona né, pra conseguir uma iniciação científica, pra conseguir seguir nessa área, e tudo mais”, o professor olhou pra ele e falou “se mantém pelos próximos dois anos entre os top 3 CRs [Coeficiente de rendimento]<sup>15</sup>, daí você vem falar comigo, antes disso você nem vem”. Gente... Que isso, entendeu? [risos] Assim, muito triste ouvir isso do professor, sabe? (Mirella, Química, entrevista 1)

Parece que o professor de Matemática entre aspas que eu chamo, parece que ele tem o prazer de reduzir sua turma pela metade, ou pra um terço, ou pra um quarto do que tinha, sabe, parece que ele... teve uma vez que 60 alunos numa turma, a primeira aula foi um lixo, a segunda aula foi um lixo, a terceira aula, pum, caiu pra trinta. Aí o professor olhou assim pra sala e falou assim “agora dá pra trabalhar”. Peraí, que história é essa? (Pietro, Licenciatura em Matemática, entrevista 1)

Finalmente, a questão da avaliação apresentou-se como um problema na visão dos participantes, tanto pelos métodos de avaliação quanto pela postura dos professores em relação ao tema. Mirella narrou uma prática em que a avaliação que, conforme descrito, deveria ser uma avaliação diagnóstica, valia nota:

Porque na época que eu fiz na Química e no cursão, era basicamente assim: você tinha a matéria que ia ser dada e você tinha um exercício que valia nota e você tinha que fazer antes da aula que você ia ter

---

<sup>15</sup> Segundo o Regimento Geral de Graduação da Unicamp, no Art. 67 da Seção VI: “O Coeficiente de Rendimento (CR) é o índice que mede o desempenho acadêmico do aluno ao longo de seu curso” (Regimento Geral de Graduação, Unicamp)

aquela matéria, entendeu? [...] Então era assim, você tinha... era online, eram uns exercícios sorteados online, eu não lembro mas acho que tinha 63 exercícios, 60 exercícios mais ou menos, eu acho, era assim... Então se na próxima aula o professor vai dar termodinâmica, a ideia era que você estudasse essa matéria antes, aí você fazia o exercício que valia nota sobre aquela matéria, e daí na aula seguinte o professor dava a matéria. Então [risos] eu achava meio sem noção, você cobrar o exercício que vale nota de uma matéria que ainda não foi dada. [2] (Mirella, Química, entrevista 2)

Isaac narrou a dificuldade que encontrava quando buscava um *feedback* sobre a avaliação junto aos professores:

Porque a avaliação é um indicativo, se você tem domínio dos conteúdos que o professor passou ou não. Só que claramente, beleza, tirei nota vermelha, não tenho domínio. Aí às vezes eu ia, levava a prova, alguma coisa, pra tirar alguma dúvida... Alguns professores, realmente, igual eu falei pra você, o tempo é muito escasso né, então ele só dá uma olhadinha, dá uma explicadinha por cima, e você que se vire. Eu sei que na universidade, normalmente em graduação é assim, mas isso é uma coisa que desmotiva bastante também pro processo de aprendizado. [2] (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 2)

A leitura feita por Pietro acerca do sistema de avaliação é de que os professores utilizavam-se da avaliação como um instrumento de punição:

Então, o sistema de avaliação é cruel também, o sistema de avaliação é cruel nas exatas. Eu acho que é muito cômodo o professor falar assim “não, eu vou medir o cara três vezes no semestre, através de prova”, só que às vezes você fazendo isso, você tá mais punindo o cara e afastando o cara do curso do que falando “não, eu quero realmente saber o que ele entendeu”. Custa ele dar um seminário? Custa ele fazer um trabalho? Custa ele dar uma, entre aspas, monografia? É, um trabalhinho pra ele mostrar, apresentar pra sala o que ele aprendeu e o que não aprendeu, fazer uma aplicação no dia-a-dia rotineiro, não, ele não tem tempo pra isso, porque ele não quer, né, não é que ele não tem tempo, é que o professor não quer porque dá trabalho avaliar. Então nesse ponto, o Luckesi<sup>16</sup> tá certo, tem professor que usa a avaliação como instrumento de punição, e o professor de exatas aqui do IMECC<sup>17</sup>, eles usam pra punir às vezes, o aluno, pra punir, e tem gente que não precisa ser punido na sala, e acaba sendo junto, no balaio de gato. (Pietro, Licenciatura em Matemática, entrevista 1)

A questão da didática inadequada, como se pôde observar, foi um assunto amplamente abordado pelos participantes, a partir de diferentes aspectos. Cabe ressaltar que se trata de cursos e, possivelmente, de coordenadores, professores e monitores distintos. Fica evidente que, na visão dos alunos, este é um dos fatores que os levaram à evasão nos cursos de exatas da Unicamp.

<sup>16</sup> Refere-se ao livro “Avaliação da aprendizagem escolar”, de Cipriano C. Luckesi, 16ª ed. (2005)

<sup>17</sup> Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica, da Unicamp.

## 2.5 Dificuldades emocionais

O núcleo temático “dificuldades emocionais” foi recorrente nos quadros de quatro participantes, construídos a partir das entrevistas. Além disso, no questionário enviado aos evadidos para levantamento de possíveis sujeitos para a pesquisa, a alternativa “dificuldades emocionais” teve o maior índice de resposta na questão sobre as causas da evasão, segundo a visão dos alunos.

Mirella, Felipe e lasmin relataram que já lidavam com alguns sentimentos que nomearam como sintomas depressivos antes de seu ingresso na graduação. Os dois primeiros relataram que esses sintomas começaram no ensino médio; para lasmin, no ensino fundamental.

Desde a época que eu saí no ensino médio, eu já tava passando por um período meio difícil emocionalmente assim, né. E naquela época eu não tive nenhum diagnóstico, mas eu fiz um pouco de terapia, só que logo que eu entrei na Unicamp, eu tava num curso noturno... Porque na parte do dia eu fazia estágio pra concluir, tirar o diploma do curso técnico, então não verdade eu não tinha tempo pra ir na terapia [risos] então assim que eu dei uma melhorada suficiente pra conseguir levar as coisas do dia a dia, eu acabei parando. (Mirella, Química, entrevista 1)

P: Eu gostaria de saber, se não for desconfortável pra você falar, essa questão que você falou agora da depressão. Se era algo que já vinha anteriormente, se você tem, é... eu sei que não é tão claro assim, mas se você identifica quais foram os fatores que levaram à depressão, mesmo que não seja sobre a faculdade.

F: Uhum. Não, eu já tinha anteriormente, já... Já tinha bem forte no ensino médio, e no ensino médio foi uma questão, assim... A gente tinha muita, puts... Eu não me dava bem com a minha turma no ensino médio, não me dava bem mesmo. [...] Mas a questão de iniciar, que você perguntou, foi... Eu entrei em 2017 [na Unicamp] né, foi em 2014 que eu comecei a ter esse tipo de problema. E foi bem claro assim, quando eu tinha uns 16 anos, eu tinha parado de fazer atividade física porque eu não tinha mais tempo, eu fazia natação, na época isso ocupava quase todas as minhas tardes porque eu nadava pra competir, e daí depois que eu parei foi bem difícil assim, acho que... Não sei se teve uma questão mais física da coisa, química, não sei... Com certeza teve, né. Mas foi nessa época assim, 2014. (Felipe, Estatística, entrevista 1)

Porque eu tava em depressão, não tinha vontade de fazer as coisas, era impossível assim, era uma depre... Era aquela depressão paralisante, então ficava apática a tudo, não tinha vontade de fazer nada, eu chegava da escola e dormia a tarde inteira, então ficou meio que nisso. (lasmin, Curso 51, entrevista 1)

Entre estes participantes que relataram já terem vivenciado sintomas depressivos antes de iniciarem a graduação, Mirella e lasmin ressaltaram que,

apesar de esses problemas não serem novos, eles foram intensificados a partir da experiência no curso.

Eu acho que uma das coisas que mais pesou, assim, pra eu desistir, foi o fato de que eu estava mal, realmente, emocionalmente. [...] Mas eu acho que no geral, assim, não foi a faculdade que me deixou deprimida, tiveram fatores externos que causaram isso, mas o ambiente da faculdade também não foi muito amigável com a minha situação, sabe? (Mirella, Química, entrevista 1)

Quando eu passei na faculdade, eu tava ok, eu tava... eu não tava bem nem mal, eu tava ok, só que as coisas começaram a ficar muito pesadas e eu já sabia que eu já não tava feliz ali, e que eu não ia conseguir, então eu comecei a ficar mal de novo. E aí eu percebi que mesmo tentando meditar e a fazer as coisas, eu não ia aguentar a carga e toda a pressão que tava em cima de mim, por algo que eu realmente não queria tanto assim, sabe? Não era minha paixão, então começou a piorar de novo, quando eu comecei a ver que não ia dar certo naquele curso. Eu não ia conseguir fazer aquilo e eu ia decepcionar o meu pai, na minha cabeça eu ia decepcionar meu pai por largar uma faculdade. Como o sonho do meu pai é ter os filhos formados, na minha cabeça eu ia decepcionar ele... Então essa ideia de decepcionar meu pai e também de ouvir um não dele, ouvir “não tenho dinheiro para o seu tratamento” e tudo isso me deixou mal, foram essas razões pelas quais eu voltei a ficar em depressão. [2] (Iasmin, Curso 51, entrevista 2)

Quando questionada acerca dos sintomas depressivos que vivenciou enquanto estava na graduação, Mirella relatou:

P: E aí nesse período que você meio que se afastou da faculdade, hoje você identifica que você tava com sintomas de depressão ou não, no momento era só um desânimo em relação a estudar mesmo?

M: Não, eu tava com sintomas, sim. Eu ficava muito deitada, não conseguia fazer nada, várias vezes eu chorava, apesar de não tá no ponto de [risos] tá todo dia, é... Eu tava me sentindo bem mal. [2] (Mirella, Química, entrevista 2)

Isaac, que não relatara nenhum sintoma depressivo anterior ao seu ingresso na graduação, narrou as dificuldades emocionais que vivenciou nesse período:

Refletindo a respeito desse tópico, eu falei “que que eu sentia naquela época?” e eu me sentia, assim, muito angustiado, eu me sentia angustiado, me sentia inseguro... Porque um adolescente, quando eu estava na universidade, eu imaginava assim “nossa, faculdade é tudo pra mim, a graduação, o que vai ser do meu futuro, o que vai ser de mim, se eu não conseguir ir bem nesse curso?” então era uma pressão psicológica muito alta. [...] Eu saí porque minha mãe descobriu, então, um dia eu tava dormindo, mas assim sonhando, e chorando, imagina você dormir, eu não sei psicologicamente explicar isso, mas eu tava chorando dormindo, dormindo, não tava nem consciente, e chorando bastante, aí minha mãe me acordou, achou estranho... Aí, ela começou a ver isso cada vez mais frequente, cada vez mais frequente, né, igual eu falei pra você de *burnout*, você tá exausto, e exausto porque realmente eu queria, eu tinha um propósito, eu queria... [2] (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 2)

As dificuldades emocionais vivenciadas por Felipe e Iasmin no período da graduação chegaram ao ponto de provocar ideias suicidas:

Em 2017 eu achei que ia dar uma melhora, né, eu falei “não, tô assim porque a vida não tá dando certo, né”. Daí eu entrei na universidade e falei “não, pô, vai melhorar, né”, eu achei que ia dar uma melhora, talvez só na minha cabeça que ia melhorar, em um mês, dois meses, já... Começou os sintomas de novo, já, muito fortes assim.

P: Quais eram os sintomas? Na faculdade.

F: Insônia, dificuldade de prestar atenção ainda, e a questão dos pensamentos negativos, né, pensamento de morte bem recorrente assim, o dia inteiro, acordava pensando nisso, já tava, tipo... Eu não sei nem os termos técnicos pra esse tipo de coisa, assim, acordava pensando em morrer, em me matar, essas paradas bem pesadas, assim. (Felipe, Estatística, entrevista 1)

P: Enfim, e daí eu queria saber, se não for desconfortável pra você falar, no limite do que você vai ficar bem de falar... porque você falou que tiveram três tentativas de suicídio, você nomeou assim, e aí eu queria saber se foi nesse período, se foi em outro período... o que você puder contar.

I: [...] Aí a segunda vez foi na parte da Unicamp, eu não cheguei, assim, realmente a tentar me matar, mas eu tava com pensamentos suicidas muito fortes, muito fortes, tava assim muito, muito fortes, mesmo, e... então era muito complicado pra mim continuar ali, e continuar, sabe, fazendo tudo, porque eu não tava mais com vontade de viver, não tinha mais vontade, porque pra mim não tinha... aquilo ali não tinha perspectiva, a perspectiva era morrer ou sair do curso, porque eu sabia que eu não ia aguentar, sabe? Então foi, foi nessa época assim, eu acho... pelo que eu lembro, eu não cheguei a tentar me matar, mas os pensamentos estavam muito fortes, e eu sabia que se eu não fizesse nada, ia ficar... ia ser complicado, sabe, ia ter uma tentativa. [...] Como eu falei, a saída ou era sair do curso, ou era morrer, porque eu sabia que eu não ia aguentar. E é isso, sabe, você tem a opção de sair do curso, por exemplo. Só que na minha cabeça, né, por causa de, ah, decepcionar meu pai, não sei o quê, não sei que lá, a gente pensa, sabe... só que eu falei “cara, é isso, eu tenho que sair do curso, não tem outra alternativa, não tá bom pra mim, não vou ficar, não vou ficar triste num lugar”. [2] (Iasmin, Curso 51, entrevista 2)

Felipe e Iasmin também narraram experiências religiosas como responsáveis pelo processo de melhoria das dificuldades emocionais que enfrentaram em determinados momentos:

F: Hum... Olha, eu lembro que eu falei com você que eu tive uma experiência religiosa, né, que mudou a minha vida. Isso foi em 2017 ainda, foi no fim do ano, em novembro. Depois dessa experiência que eu tive, simplesmente eu fui melhorando. E isso vem com uma mudança de hábitos, né? Então eu fiquei mais envolvido, além de ficar mais envolvido com a minha religião, com a igreja né, eu tomava esses outros hábitos saudáveis que eu falei pra você, que acabaram mudando muito... ah, minha vida né, minha rotina, tudo.

P: Quais eram os hábitos?

F: Principalmente questão de organizar minha rotina, dormir melhor, daí eu tenho meu tempo de oração, né, meditação, cada pessoa chama de um jeito... Esse tipo de coisa foi me ajudando muito. Mas além disso,

eu comecei a me envolver mais assim né, durante a semana com as atividades da igreja, tudo. Também tinha mais tempo agora né, porque eu não tava sempre em campinas.

P: Você falou que teve uma experiência com a igreja. Foi uma experiência no sentido de um dia aconteceu alguma coisa, ou foi uma experiência no sentido de recorrentemente foi se aproximando mais?

F: Foi em um dia, foi um dia. Eu tava num evento né, não sei como posso chamar, acho que evento. Num evento em um dia, uma pessoa veio conversar comigo sobre isso [a depressão], só que assim, cara, é uma questão bem pessoal isso, porque é uma coisa que pra mim foi sobrenatural, entendeu? No meu ponto de vista, na minha visão de mundo, assim. E depois desse dia, eu melhorei. E teve uma... Na verdade algumas pessoas vieram conversar comigo, teve um momento de oração e tal, pessoal falou sobre esse tema, lá... Sobre jovens depressivos, tal, e daí uma pessoa veio conversar comigo, e eu não tinha falado nada disso, sabe? E aí depois disso a pessoa falou coisas bem interessantes assim pra mim, e depois disso eu acabei melhorando, sabe? [2] (Felipe, Estatística, Curso 51)

Então, foi uma problemática, eu vivi desde os 13 anos com essa depressão e ansiedade também que eu desenvolvi mais tarde, então eu acostumei... eu não fiz nenhum, nenhum acompanhamento, só que eu percebi que eu tava mal [...] só que eu sempre me aproximei muito mais do budismo do que da religião católica. E no budismo eles tem, principalmente no zen budismo, muito aquela coisa de você meditar, e você, sabe, ter essa... né, essa de você se centrar no agora. Então eu lembro que quando eu era adolescente eu fazia muito meditação, eu tentava meditar, tentava me concentrar no agora pra, sabe, colocar o pé no chão e tudo mais, então eu criei um autoconhecimento, assim, eu fui muito a fundo no autoconhecimento, muito nova, foi o que me ajudou a passar pelas dificuldades de ter depressão e tudo ali. (Iasmin, Curso 51, entrevista 1)

Fica evidente, a partir das falas contidas no núcleo “dificuldades emocionais”, que os sentimentos nomeados pelos próprios participantes como depressivos eram recorrentes e semelhantes. As narrativas dos sujeitos demonstram que essas dificuldades emocionais podem ter sido a causa de outras dificuldades que enfrentaram ao longo do curso, mas também podem ter sido consequência de algumas experiências vivenciadas na graduação. Por isso, as falas pertencentes a este núcleo temático também relacionam-se com a de outros núcleos temáticos.

## **2.6 Antes da Unicamp**

O núcleo temático “antes da Unicamp” foi construído a partir das falas dos participantes que, ao longo das entrevistas, narraram vivências anteriores à sua entrada da graduação, pois acreditam que as mesmas influenciaram no processo de exclusão que vivenciaram. Iasmin narrou um pouco da sua trajetória acadêmica anterior ao ingresso na Unicamp:

O meu ensino fundamental I assim né, eu estudei em escola pública na minha cidade natal, e assim, foi ok, na verdade [risos] na primeira série eu não tive professora, a professora escrevia as coisas no quadro erradas, minha mãe teve que brigar com a professora porque ela escrevia os negócios errado... Aí depois quando eu entrei no fundamental II né, da quarta série em diante, eu estudei em escola particular. Uma escola particular de Mogi das Cruzes, que era a cidade vizinha, que eu levava né todo o caminho ali, era uma escola particular católica, e o ensino lá era bem mediano, dava pra perceber que, assim, faltava muita coisa. [...] Aí no ensino médio, eu fui pra uma escola estadual, que era ETEC, lá era um ensino... apesar de ser uma escola estadual, o ensino é bom porque também os alunos se interessam muito pelas matérias, então teve matéria, o primeiro ano eu não tive professor de física, por exemplo, então teve esses problemas também, mas como o pessoal se interessa muito, quando o professor tava lá pra explicar, a galera ajudava, sabe? (lasmin, Curso 51, entrevista 1)

As falas de Felipe e lasmin narram experiências difíceis que enfrentaram durante sua formação no ensino básico e que, na visão deles, podem ter influenciado as dificuldades emocionais com que se depararam mais adiante.

Em 2016 eu fiz cursinho, e ele foi... Nossa, foi muito ruim esse ano, pior ano da minha vida. Foi o ano que eu fiz o cursinho que na verdade, ele era junto com o terceiro ano do ensino médio, sabe? Porque a escola lá era voltada pro vestibular, essas coisas. Então no terceiro ano do ensino médio tinha alguns alunos de cursinho que faziam tudo, assim, junto. Daí foi como se eu tivesse repetido de ano, entendeu? [...] É. E daí eu fiz, e tipo, nossa, foi horrível, foi muito ruim mesmo. Foi um ano, foi bem traumático, mas aí eu passei, e assim... Tanto que aquele foi um ano que eu não estudei quase nada, e se eu tivesse prestado no terceiro ano Estatística, que eu não tinha prestado, eu ia passar e teria entrado, entendeu? Só que eu não tive a ideia de prestar, daí que eu prestei no cursinho. (Felipe, Estatística, entrevista 1)

Mas tem a parte toda do bullying, também, que eu sofri na escola [risos], aí, nossa, minha vida dava um filme mano, mas, é [...] Metade do ano, na 5ª série, entrou uma menina transferida da tarde pra manhã, essa menina olhou pra minha cara, ela falou assim “não fui com a sua cara, te odiei, vou fazer da sua vida um inferno” e ela fez. Ela pegou, e ela conseguiu fazer a cabeça de todas as meninas da sala pra se virarem contra mim, não falarem comigo, não lancharem comigo, sabe, essas coisas idiotas, e eu não fiz absolutamente nada pra menina. [...] nessa época eu comecei a ficar muito mal, porque daí quando eu tava na 6ª série minha mãe morreu, e aí já juntou tudo, eu lembro que a minha rotina era muito parecida com um filme americano: eu chegava na escola, aí eu me trancava no banheiro... eu chegava por trás, porque eu vinha de ônibus e a entrada por trás era mais perto, eu ficava no banheiro... porque a gente ia ficar todo mundo junto na quadra, só que eu não queria ver ninguém, então eu já ficava no banheiro, é, ouvindo música, lendo livro, aí subia pra aula, eu não prestava atenção na aula, ficava lendo... [...] E na hora do intervalo, eu também corria pro banheiro, e ficava no banheiro no intervalo, era muito difícil eu ficar fora, assim, ou eu pegava alguma coisa pra comer, comia, e ficava o resto do intervalo no banheiro; voltava, continuava lendo o livro, e eu saía 12h20 da escola, aí quando dava mais ou menos umas 11h30, 11h40, eu ia, né, falava que eu tava passando mal, com dor de cabeça, e a tia da recepção ligava pro meu pai e o meu pai liberava minha saída; então quase todos os dias eu saía mais cedo porque eu tava

“doente” [fazendo aspas com as mãos] e aí eu ia embora pra casa. E eu não sei como meu pai não percebeu que tinha alguma coisa errada, mas é. [2] (Iasmin, Curso 51, entrevista 2)

Estes participantes ainda narraram questões familiares e escolares que os marcaram afetivamente ao longo da vida, anteriormente ao ingresso na graduação.

P: Então foi quando você entrou no ensino médio, parou de nadar, e aí que começou, começaram esses sintomas de depressão?

F: Uhum, no segundo ano do ensino médio. No primeiro tava tranquilo. E foi a mesma época que meu irmão mudou pra faculdade, também, meu irmão mais velho, meu irmão foi fazer Ufscar, em São Carlos...

P: Ah, tá. E aí você parou de nadar, seu irmão se mudou pra São Carlos, e aí começaram esses sintomas... nesse período, já tinha essa questão de você e os seus amigos ficarem excluídos, ou não?

F: É, foi nesse ano que começou também, foi no meio do ano, mais ou menos no meio do ano pra frente, que a gente... Mas na verdade já tinha um pouco isso, o pessoal não ia muito com a nossa cara. A gente se dava bem com os caras, mas assim, mas as meninas não gostavam da gente, mesmo... (Felipe, Estatística, entrevista 1)

E também a minha mãe, ela faleceu quando eu tinha 12 anos, eu estava na 6ª série. E isso gerou um impacto muito grande na minha vida, porque eu era muito criança, a minha mãe era o pilar da minha família, não só família de núcleo familiar tipo mãe, pai e filho, como também da família um pouco maior, então meus avós, minhas tias, todo mundo dependia muito da minha mãe. Quando a minha mãe faleceu, esse impacto foi muito grande, e aí minha família inteira se desmoronou, e ficou mal, e eu como uma criança de 12 anos tentei ali segurar todas as pontas, sabe, eu e meus irmãos. Meu irmão começou a ter muito acesso de raiva, então eu passava muito tempo com meu irmão, ficava só eu e ele em casa, o que já me desmotivava mais a estudar, mais a sabe? Ir atrás das coisas, e eu entrei numa depressão muito grande. Então toda a minha adolescência eu passei em depressão, e infelizmente a minha família não conseguiu ter o tato de ver isso e tentar tratar isso, sabe? Isso fez com que eu não estudasse muito, fez com que tipo, eu passei... eu não sei nem como que eu passei no ensino médio. (Iasmin, Curso 51, entrevista 1)

Finalmente, estes sujeitos ainda relataram o que os motivou a buscarem os cursos em que vivenciaram a exclusão:

P: E como que você decidiu antes que você queria fazer Estatística?

F: Hum, eu tinha dois cursos em mente, né. Eu queria fazer Economia ou Estatística. Dei uma analisada na grade, sempre fui muito bem em exatas na escola, mas também ia gostava bastante da área de humanas, de história, ia muito bem em história, geografia na escola. E eu gostava bastante dessas duas opções. Quando que eu passei na segunda opção, eu pensei “ah, acho que eu vou”... Eu tinha bastante interesse, eu gostava bastante da grade, de olhar assim, eu tinha analisado a grade, olhado certinho, antes de decidir se eu ia ou se eu ia fazer outra coisa, eu tive interesse, é... Eu conheci alguns amigos da escola que faziam também, a gente tinha dois colegas que faziam Estatística na Unicamp também, acho que eles eram turma 015, 016, eu era 017... Eles gostavam, pessoal falava que era difícil mas eu não tinha muito problema com isso, mas depois que eu entrei a história foi outra, né, foi diferente. (Felipe, Estatística, entrevista 1)

Então todos esses aspectos acabaram atrapalhando muito meus estudos, só que meu pai, ele colocava uma pressão muito grande pra eu passar logo no vestibular, porque o sonho do meu pai é ter todos os filhos formados, e só isso, é o maior sonho do meu pai ter todos os filhos formados. [...] Então eu pensei assim “vou fazer Biomedicina”, virou meu curso, só que na Unicamp não tinha Biomedicina. E o meu meio-irmão, né, que eu tenho uma madrasta, ele tava fazendo Física biomédica na Unicamp, que é o cursão, né, o Curso 51, então eu me inscrevi pro cursão na Unicamp e pra segunda opção ficou Arquitetura e urbanismo. [...] Só que eu recebi um e-mail da Unicamp falando que eu tinha passado, e esse é um dos momentos que eu mais me arrependo da minha vida, de que eu fui pro meu pai, meu pai tava limpando a piscina em casa, e eu falei que eu passei, meu pai ajoelhou no chão, levantou as mãos pro alto e agradeceu a deus que eu tinha passado na faculdade pública, aí eu falei assim né “como que eu vou falar que eu não vou?”. Aí eu fui. Porque aí a pressão, sabe, caiu de um jeito em mim, que eu falei “cara, não posso falar pro meu pai que eu não vou”, sabe? (Iasmin, Curso 51, entrevista 1)

Embora outros participantes tenham narrado sobre a sua vida anterior ao ingresso, os sujeitos cujos quadros incluíram o núcleo temático “antes da Unicamp” narraram experiências que explicam, em parte, as vivências e dificuldades que encontraram na graduação. Desse modo, as falas deste núcleo também se relacionam com as falas de outros Núcleos temáticos, especialmente com as dificuldades emocionais.

## 2.7 Depois da Unicamp

Além do núcleo anterior, o Núcleo temático “depois da Unicamp” também foi recorrente nos casos de Felipe, Iasmin e Pietro. As falas de Felipe e Iasmin apontam as mudanças que ocorreram em relação às dificuldades emocionais após terem vivenciado a exclusão no curso de graduação.

Mas, é, eu mudei... Eu mudei isso aí. No fim de 2017 eu comecei a ter uma melhora, 2018, assim, significativa. [...]

P: E essa melhora foi em 2017, 2018, quando que foi?

F: Foi no fim de 2017... Foi no fim de 2017, depois que eu larguei a faculdade também, mas eu tive um... Eu tive um momento que eu quis mudar, também, sabe, eu falei “não, não dá mais pra viver assim, pelo amor de Deus”... Ah, não sei, criar hábitos saudáveis, esse tipo de coisa, não sei, foi aquele ano que eu decidi mudar, não sei, foi um negócio... Não sei explicar até hoje o que que aconteceu. E eu mudei, em 2018 já... Mas assim, foi algo que, que... Puxa, como eu posso dizer né, eu tinha essa consciência que eu tinha sido “curado” entre aspas [fazendo aspas com a mão], em 2018 eu tinha alguns sintomas bem levemente assim, mas eu tentava ignorar qualquer coisa que eu pudesse, porque eu tava bem focado em fazer as coisas direito, queria que desse certo, e tal. E eu não sei, eu fui melhorando, assim, fui... Não sei explicar até hoje. (Felipe, Estatística, entrevista 1)

Tô numa melhora muito boa, é muito difícil agora, hoje em dia eu tô bem, hoje em dia eu sei que eu tô bem, eu não tenho mais recaída nem nada, é muito difícil eu ter uma recaída, é muito difícil eu ter ataque de ansiedade, os ataques de ansiedade pararam, ah! [levantando as mãos pro alto] É coisa assim de ser saudável e de tá fazendo as coisas que gosta, sabe? Então, mesmo que eu tenha bastante coisa pra fazer, por exemplo, da faculdade, eu mantenho a calma e faço o que dá, quando eu vejo que não vai dar, eu posso comunicar meu time e falar assim “gente, eu não vou conseguir entregar isso aqui na data, infelizmente”, e eles ficam “não, de boa, a gente dá um jeito” e tal, sabe, então... é outra maneira, então as minhas melhoras foram essas. [2] (Iasmin, Curso 51, entrevista 2)

Todos os sujeitos, a despeito das dificuldades e dos processos desafiadores que vivenciaram na graduação, mantiveram o desejo de obter um diploma no Ensino Superior. Felipe e Iasmin ingressaram em outros cursos, em outras instituições de ensino, após a exclusão:

Então, daí no fim, eu fiz esse ano inteiro [de cursinho]. Eu prestei na Usp dois cursos, Ciências atuariais e Ciências contábeis. E esses cursos... Eu não prestei Unicamp, nada, é... E eu não prestei mais nada. [...] Já tava meio que procurando, daí eu comecei a trabalhar em fevereiro, daí em 2019 eu trabalhei, comecei a trabalhar. Daí quando que eu comecei a trabalhar, era uma transportadora, daí como que eu já tava pensando em Logística, falei “pô, vou prestar o curso na Fatec, né”. Daí eu prestei no meio do ano, sabe, tem um negocinho de prestar no meio do ano, uma possibilidade... Vestibular, tem vestibular no meio do ano. Daí eu prestei e passei e comecei a fazer. Pô, e gostei pra caramba, achei super legal o curso. (Felipe, Estatística, entrevista 1)

Aí eu troquei o curso, meu pai deu a benção dele pra eu trocar o curso, graças a deus [risos], e agora eu tô muito mais feliz, me dando muito melhor nessa área e nesse curso, que eu sou apaixonada por jogos desde pequena, então tá bem melhor. [...]

P: E agora você faz faculdade de Design de jogos digitais, em qual faculdade que você faz?

I: É uma faculdade bem pequenininha aqui em São Paulo. É uma faculdade muito boa, ela é bem focada, né, só tem 3 cursos que é Design gráfico, Animação digital e Jogos digitais [risos], então assim, ela é bem focada nisso. (Iasmin, Curso 51, entrevista 1)

Pietro, por outro lado, ainda não retomou os estudos após a exclusão da graduação, mas deseja retornar para o mesmo curso e na mesma instituição.

P: Então é 2019, 20 e 21. E aí eu queria saber como tá a sua vida profissional, quais são seus planos, se você voltou a estudar em algum momento, se você pretende voltar a estudar...

Pietro: Até agora, o meu plano é voltar. Ano que vem estarei de volta com certeza. Eles vão ter que...

P: E daí você pretende voltar pra fazer Matemática?

Pietro: Claro, é meu sonho. Não vou desistir.

P: Então você vai voltar pra Matemática na Unicamp?

Pietro: Vou. (Pietro, Licenciatura em Matemática, entrevista 1)

Neste Núcleo temático, ainda estão as falas de Felipe e lasmin sobre alguns impactos decorrentes das experiências que tiveram na Unicamp que influenciaram suas vivências posteriores:

Eu percebi quando que eu fiz esse curso aí em 2018 [após a evasão], que assim, quando você se envolve com a galera é muito mais fácil, né. Quando você se envolve com o pessoal que você estuda, ajuda demais, o cara que vem te cobrar seu exercício e vice-versa, tal... Então eu já entrei com essa mentalidade. E uma coisa diferente quando que eu entrei nesse curso era que bastante pessoas lá já trabalhavam, tinha bastante gente mais velha, bastante gente da minha idade também tem, mas o pessoal é meio maduro assim, sabe? Achei legal, maioria do pessoal trabalhava lá, não tinha muita galera mimada, chata, que só queria saber de farra e tal, pessoal lá tava pra estudar, mesmo. (Felipe, Estatística, entrevista 1)

Mas algo que esse curso me trouxe que foi muito bom foi perceber que eu consigo aprender matemática, eu consegui e hoje eu sei Cálculo 1, eu sei Física 1, eu sei até um pouco mais do que isso, porque eu sentei, eu me esforcei, tive ajuda desses meus amigos, eles foram muito legais, então eu falo que a Unicamp em si é um ambiente muito bom, as pessoas pelo menos no IFGW, e eles estão ali e se ajudam isso foi muito legal, só o que não casou comigo mesmo foi o curso. [...] E foi o que me abriu caminhos muito incríveis assim, então eu comecei a... dentro do curso [na Unicamp], né? A gente pode pegar uma eletiva, ah, de computação mesmo, acho que é de fundamentos da programação. Eu peguei Fundamentos da programação como matéria no segundo semestre, eu peguei pouquíssimas matérias, acho que 2 ou 3, e uma delas foi Fundamentos da programação. Fui nas aulas, e eu gos... e é Phyton, né, que a gente aprende, é uma linguagem bem simples, e eu gostei muito. Aí eu falei “cara, eu gostei muito disso, eu vou atrás de alguma coisa que tenha a ver com isso”. (lasmin, Curso 51, entrevista 1)

## 2.8 Falta de tempo

A questão da dificuldade de tempo para conciliar os estudos da graduação foi recorrente nas falas de Mirella, Isaac e Pietro. Esses participantes trabalhavam durante o dia e faziam a graduação à noite, como é o caso de Pietro, que explicou “E nesse meio tempo, de 2011 a 2019, ou seja, até hoje, eu dou aula. Eu dou aula. Eu dei aula em escola pública 10 anos.” (Pietro, Licenciatura em Matemática, entrevista 1)

Acabou que fazer o estágio [do curso técnico] e a faculdade ao mesmo tempo foi uma coisa que me desgastou muito, eu honestamente não sei como as pessoas conseguem trabalhar e fazer o curso ao mesmo tempo, é muito difícil. (Mirella, Química, entrevista 1)

Eu gastava dinheiro com o ônibus, ficava 400 reais, né? E gastava dinheiro com alimentação, essas coisas, então... Assim, em casa, antes da faculdade, a gente sempre fechou o mês certinho, nas contas. Aí veio um gasto a mais. E como demandar com esse gasto? E aí eu comecei a trabalhar com ele [o pai]. Aí, um pintor trabalhando o dia todo, depende do serviço que for fazer, você ganha 60 reais o dia, 70

reais o dia... Então, é assim, é um trabalho, assim, físico, então você gastava muita energia, cansava muito. [2] (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 2)

Mirella e Pietro narraram o quanto era desafiador e cansativo manter a rotina de trabalhar durante o dia, ir para as aulas à noite e ainda buscar horários para manter os estudos:

E eu acho que cansaço foi o que pesou mais, porque tinha aula todo dia das 7 às 11, e daí eu voltava pra casa e ainda jantava, então eu ia dormir... Isso porque meu pai conseguia me levar e me buscar da faculdade, então eu chegava de volta em casa em torno das 11:30, aí ia jantar, ia dormir era meia-noite, meia-noite e pouco... Mas daí pra eu acordar de manhã, porque eu tinha que tá lá às 8, mas o estágio era em outra cidade, e o ônibus que passava aqui em Campinas pra me levar não passava perto da minha casa, então eu tinha que ir até o ponto pra pegar o fretado pra ir trabalhar... Eu tinha que acordar umas 5:30 da manhã todo dia, e daí como eu voltava de ônibus pra casa daí também, o dia que o ônibus atrasava, que era quase todo dia [risos], eu chegava em casa era umas 5 horas da tarde. Dava tempo de eu comer, tomar banho, e mesmo o meu pai me levando, como é no final da tarde, tem trânsito, então dava tempo de eu comer, tomar banho, e ir pra faculdade. E daí todo o tempo que eu tinha pra estudar era no final de semana, então eu não conseguia fazer absolutamente mais nada, porque eu tinha que gastar meu sábado e meu domingo estudando pra todas as matérias do meio da semana. [2] (Mirella, Química, entrevista 2)

O cara do noturno, que é o que interessa, o cara do noturno, ele é um andarilho, o cara do noturno, ele é um errante solitário, um cavaleiro solitário, né, dificilmente ele se enturma. Porque ele tem pouco tempo, são 4 horas, é 1 hora e meia uma aula, intervalo, 1 hora e meia outra, e vai embora. Então é o que ele tem, ele não consegue se enturmar, “ah, vou fazer um trabalho em grupo, não dá pra fazer porque eu trabalho, então manda a minha parte que eu vou tentar fazer”, que horas que ele vai fazer? De madrugada. Durante o trabalho ele não consegue, ou na folga dele, no domingo, né, então tem todas essas renúncias que são parte da vida e faz parte de você, do processo do que você quer almejar e melhorar sua vida, mas os professores não enxergam isso, os professores não conseguem enxergar isso de ver o esforço, né. Então o grupo de quem só estuda, ele tem muito mais vantagens e muito mais portas abertas do que o grupo do noturno, por exemplo, o integral tem mais chance que o noturno, por que que a evasão é astronômica no noturno? Porque o cara não dá conta. (Pietro, Licenciatura em Matemática, entrevista 1)

Mirella relatou que essa falta de tempo foi desafiadora também na medida em que dificultava que se relacionasse com outros estudantes na universidade.

E também por estar fazendo estágio de dia, eu não tinha muita interação com outras pessoas da faculdade, ou nos eventos que a faculdade proporcionava, então a minha vivência na faculdade era restrita às aulas. E isso também, acho que dificultou abrir um pouco a

minha visão sobre o que era a faculdade, né. (Mirella, Química, entrevista 1)

Para Pietro, por outro lado, o maior desafio decorrente da falta de tempo foi a dificuldade para estudar:

Mas sem rodeios, partindo desse princípio, você pega uma prática muito clara, que é “ah, poxa professor, eu trabalho o dia inteiro, eu não tenho tempo de estudar porque eu trabalho, e eu preciso passar na disciplina, não tô pedindo facilidade na prova, eu só quero um plantão a mais, preciso tirar dúvida, eu preciso de um tempo, e eu não consigo ter durante o dia, não dá pra... eu tenho algumas janelas né, porque é tão sobrecarregado o noturno que você precisa de janelas, será que não dá pra botar um monitor, botar um monitor extra nessas janelas disponíveis de horário pra atendimento, não só para mim mas para outros que tem essa janela?”, a resposta sempre foi a mesma “o que que você faz da meia noite às 6?”. Pô, da meia noite às seis o cérebro não aguenta, você fica o dia inteiro trabalhando, estuda a noite, não é crime você revisar sua matéria em 40 minutos, gastar uma horinha pra revisar, mas se você estudar a noite inteira, seu cérebro pira. Mas eles não olham a parte biológica do ser humano, por quê? [...]

P: E aí o professor falou que “não, estuda da meia noite às 6”. Esse tipo de situação aconteceu com você?

Pietro: Aconteceu comigo, aconteceu com outros alunos... [2] (Pietro, Licenciatura em Matemática, entrevista 2)

A falta de tempo apresentou-se para alguns participantes como um desafio pois a graduação na universidade pressupõe que os alunos disponham de algum tempo disponível para estudar, preparar-se para as provas, engajar-se em atividades não-obrigatórias e se socializar. Fica evidente que a dificuldade de conciliar estudos e trabalho, seja por necessidade financeira, por escolha pessoal ou ambas foi um dos fatores da exclusão desses participantes no ensino superior.

## **2.9 Desinteresse pelo curso**

O núcleo temático acerca do desinteresse pelo curso foi citado nos quadros de dois dos participantes da pesquisa, Mirella e Felipe. Mirella narrou que ingressou no curso de Química, inicialmente, já com a intenção de mudar, mas estava disposta a permanecer no curso caso fosse de seu agrado, porém isso não aconteceu:

Naquela época eu fazia Química a noite, mas já não era minha intenção ficar na Química, eu entrei na química porque a minha ideia era fazer Matemática no “cursão”, só que como era um curso diurno, eu não ia conseguir fazer por causa do estágio que eu tinha que fazer do técnico... Então eu resolvi prestar um curso que eu achava que poderia despertar o meu interesse também, já que eu tinha feito um técnico em química, já tinha algum conhecimento na área, e que ao mesmo tempo tinha várias matérias em comum com a Matemática

então, quando eu trocasse em seguida, eu ia poder cortar bastante matéria, né? [1] [...]

P: E você não gostou do curso?

M: Na verdade, o que eu não gostei tanto foi o próprio estágio [risos] porque eu falei, valia a pena pela bolsa, mas eu falei “vou continuar trabalhando nisso aqui”... Porque você olha, você descobre como é o trabalho, né, apesar do nível de trabalho de uma pessoa que tem a graduação em química ser um tanto diferente de quem tem o nível técnico, eu olhei como funcionava a empresa por dentro, eu conversei com pessoas que tinham o nível de graduação, né, que eram graduadas em química e trabalhavam lá como analistas e tudo mais, e eu falei “é, eu acho que... não é isso que eu quero fazer” [2] (Mirella, Química, entrevistas 1 e 2)

Essa participante manteve seu planejamento de migrar para o Curso 51, apelidado de “Cursão” no ano seguinte: “E foi o que aconteceu, no ano seguinte eu troquei pra matemática, eu passei pro cursão, só que a minha situação emocional foi piorando [risos] e eu acabei fazendo só um ano da matemática também, do cursão”, relatou Mirella (entrevista 1).

Sua intenção, nesse caso, era se formar em Licenciatura em Matemática para atuar como professora. Entretanto, em determinado momento, desinteressou-se pela área de atuação:

Além disso, de tudo isso né, a minha ideia era fazer a Matemática e muito possivelmente seguir pra licenciatura e dar aula, mas eu acabei tendo uma experiência dando aula, e eu falei “será que é isso que eu quero mesmo?” [1] [...] Olha, a minha experiência dando aula não foi muito grande, na verdade. Uma pessoa que era conhecida veio me pedir pra dar aula particular, e... Eu ajudava ela com matemática, química e um pouco de física também, porque ela tinha muita dificuldade nessa área... Só que assim, eu sempre gostei de ensinar, mas é muito legal ensinar quando a pessoa tá interessada em aprender. E a experiência que eu tinha tido até então, explicando coisas pras pessoas, era quando algum amigo vinha me pedir ajuda com a matéria, e daí quando um amigo seu vem te pedir pra você explicar alguma coisa, é óbvio que ele tá se esforçando, tentando entender, porque ele é seu amigo, ele foi lá pedir pra você dedicar o seu tempo tentando ensinar coisa pra ele, e ele tá querendo estudar porque ele quer passar... Nesse outro caso, a pessoa pra quem eu estava dando aula, não tava nem um pouco interessada em nada de exatas, assim, e apesar dos pais dela estarem me pagando pra ajudar ela, o esforço que ela fazia pra realmente aprender alguma coisa era praticamente nulo, entendeu? [2] (Mirella, Química, entrevistas 1 e 2)

No caso de Felipe, por outro lado, foram as experiências acadêmicas no próprio curso que geraram o seu desinteresse, o que ficou nítido quando começou a encontrar dificuldades, segundo afirmou: “E daí eu falei assim “cara, esses aqui são... é a parte mais fácil do curso, tem que fazer mais 4 anos” e daí eu desanimei bastante” (Felipe, entrevista 1).

P: E o que que você achava do curso, assim, independente das dificuldades que apareceram, o que que você tava achando do curso em si?

F: Eu gostava, achava um curso bom. Só que assim, achei um curso mais acadêmico assim, bem mais acadêmico do que eu achei que seria. Achei que seria um pouquinho mais prático, voltado pra área de trabalho, tal. Assim, no primeiro semestre, os professores tentavam vender bastante essa questão de que era um curso que dava pra aplicar bem no mercado de trabalho, porque acho que Estatística é um curso que tem desistência muito alta, né, tem pouca gente que se forma. Acho que os professores tentavam mas era muito acadêmico, assim, e era uma área muito rigorosa, né? Então assim, é bem acadêmico mesmo, vai até o Cálculo sei lá quanto, 4... [1] [...] Do primeiro pro segundo [semestre] eu fiz uma matéria de computação, puts, agora não lembro o nome... Passei, fiz uma outra também de... dessas mais elementares, passei, e daí elas não tinham sequência, acho, no segundo semestre. Mas no segundo semestre eu fiz uma matéria, eu fiz acho que duas matérias com a minha turma do primeiro, que era a... Outra de computação e eu não gostava dessa matéria, essa eu não gostava mesmo, odiava. E daí por causa dessa matéria também que eu comecei a, tipo, ter uma noção melhor do curso, fiquei pensando “pô, mano, não gosto desse curso, talvez”, entendeu? É muito acadêmico, é muito computador, assim, e daí... [2] (Felipe, Estatística, entrevistas 1 e 2)

Um olhar do senso comum poderia supor que a falta de interesse pelo curso é o principal fator que leva à evasão no ensino superior. As falas presentes neste núcleo temático, entretanto, demonstram que o desinteresse pelo curso ou pela área de formação está relacionado aos outros diversos fatores que produzem a exclusão de estudantes, os quais são abordados nos demais Núcleos temáticos.

## 2.10 Falta de vínculos afetivos

Levando-se em consideração os desafios e as experiências vivenciadas no período em que cursaram a graduação, os vínculos afetivos com os colegas poderiam servir como suporte a esses participantes. Em dois casos, entretanto, esses vínculos não foram criados, conforme relataram Isaac e Felipe.

Mas eu conversava com os caras, mas nessa época eu tava bem sozinho, sabe? Eu não interagia, mesmo não ia atrás... Às vezes, eu tenho bastante amigo que estuda lá na Unicamp, que é amigo de Jundiaí aqui, que eu conheço do ensino médio, às vezes eu encontrava com eles lá pra almoçar e tal, mas era bem raro, tipo, eu não... Não mantinha muito contato com ninguém, só queria ver a hora de ir embora, naquela época era mais ou menos assim. [2] (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 2)

Então, no início da graduação, tipo, zero amigos, eu andava só por mim mesmo, e às vezes eu procurava as pessoas só pra procurar, muitas vezes, ajuda, tirar dúvidas, tipo “ó tem como você me ajudar, me

explicar isso daqui?”, aí às vezes eu conseguia construir uma pequena amizade, mas nada realmente... Em questão de vínculo, de interação entre alunos e formação de amizades, pelo menos, eu não consegui fazer isso, então durante... Por isso que eu falei que foi desamparo, não às vezes só por causa disso, mas também por falta de amigos. Tanto que eu passei esse momento todo sozinho, então eu não tive alguém do meu lado (Felipe, Estatística, entrevista 1).

Essa dificuldade de criar vínculos afetivos pode estar relacionada às falas que os participantes apresentaram em outros núcleos, como ao ingresso tardio em ambos os casos ou à rotina de trabalhar durante o dia e estar na faculdade apenas no período noturno, no caso de Isaac. Além disso, estes participantes relataram uma falta de identificação com os demais alunos do curso, por não gostarem de festas.

Então, nossa, foi muito difícil, nossa, eu senti muita dificuldade em construir amizade na Unicamp. Principalmente porque assim, pelo menos eu, assim, eu sou um pouco mais careta, eu não gosto de tipo, sair em festa, essas coisas, eu sou mais caseiro né, e a maioria dos meus colegas... eu não me sentia confortável, eu nunca gostei de festa e essas coisas assim... Então, assim, nenhum preconceito a respeito, mas assim, eu que não gostava dessas coisas, de sair, então eu ficava muito isolado, sabe? Ou me sentia muito isolado. (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 1)

Eu nunca gostei muito de festa, então nunca cheguei a conhecer o pessoal, então acho que isso era um negócio... Nunca teve alguém junto assim que falou “pô, não, vai melhorar, tal” então eu era meio sozinho, assim, bem sozinho, na época que eu fazia graduação na Unicamp. (Felipe, Estatística, entrevista 1)

Essa sensação de isolamento causada pela falta de vínculos afetivos, para estes sujeitos, pode ter sido um dos fatores determinantes de algumas dificuldades relatadas em outros núcleos temáticos, como as dificuldades emocionais e o rendimento acadêmico insatisfatório, visto que não dispunham de uma rede de apoio na universidade.

## **2.11 Pressa para concluir o curso**

O presente núcleo temático diz respeito à tensão descrita apenas por Mirella, relacionados à urgência que sentia para avançar e concluir o curso de graduação. Segundo afirmou:

Logo que eu entrei, eu tinha acabado de sair do ensino médio também, e assim, eu ainda tinha uma visão muito restrita do que era fazer a faculdade, eu ainda tinha na cabeça aquela coisa que colocam pra gente no ensino médio, de que você tem que entrar, fazer, sair, porque daí você tem que se formar aos seus 23, 24 anos, daí já conseguir um trabalho... Então assim, eu não pensava na possibilidade de pegar menos matérias, de estender o prazo do curso, sabe? Eu acho que eu

não levei isso tanto em consideração quanto eu deveria ter levado.  
(Mirella, Química, entrevista 1)

Ela explicou porque acredita que essa pressa foi um dos fatores da exclusão, levando em consideração os impactos que isso teve tanto no “rendimento acadêmico insatisfatório” quanto em relação às “dificuldades emocionais”.

Eu acho que se eu tivesse feito isso [pegado menos disciplinas] quando eu estava na química, que foi o meu primeiro ano, eu teria me sobrecarregado menos enquanto eu estava fazendo o estágio mais a faculdade, é... não vou dizer que eu não teria reprovado em Física, provavelmente eu teria reprovado mesmo assim. Mas eu acho que eu teria me sobrecarregado menos, teria ficado muito menos cansada porque foi um ano que me destruiu, e eu acho que eu não teria ficado tão mal emocionalmente, tão cansada... Talvez eu não tivesse olhado pro meu segundo semestre da graduação no cursão, e eu não tivesse falado “meu deus, quero fazer só uma matéria, porque quero me concentrar só nela e não quero fazer mais nada”, entendeu? [2]  
(Mirella, Química, entrevista 2)

Quando questionada, a participante esclareceu as causas desse sentimento de urgência em relação ao curso:

P: E eu queria entender, assim, se você acha que a graduação teve algum peso, influenciou essa sua saúde mental, ou não?

M: Hum, eu acho que... não a graduação em si, mas mais a pressão que eu sentia de ter que terminar a graduação, de ter que fazer a graduação. Isso foi uma coisa que influenciou de forma negativa.

P: Uhum. Mas assim, essa pressão que você tinha pra terminar a graduação, você consegue identificar qual era a fonte dela? Tipo, seus pais, ou seus amigos, ou se era algo mais seu, mesmo...

M: Hum... Eu acho que era um pensamento que eu tinha mais pra mim, mesmo, assim, que veio um pouco de mim. Mas eu sentia como a expectativa de outras pessoas, da minha família por exemplo, não do meu círculo mais próximo, dos meus pais, mas de tios, primos... E com relação a alguns amigos também, acho, com relação a pessoas que estudaram comigo antes da faculdade. [2] (Mirella, Química, entrevista 2)

No caso dessa participante, a pressa em concluir o curso foi um dos fatores que contribuíram para a exclusão porque provocou dificuldades relatadas em outros núcleos temáticos. Essa urgência levou a participante a ingressar em um curso em que sequer tinha o desejo de se formar ou trabalhar, enquanto ainda fazia o estágio do curso técnico que cursara no ensino médio e, além disso, obrigou a si mesma a fazer todas as disciplinas propostas pelo currículo no primeiro ano.

## 2.12 Dificuldades de inclusão social

O Núcleo temático denominado “dificuldades de inclusão social” esteve presente nas falas apenas de Isaac. Segundo o mesmo, essa dificuldade deve-se à desigualdade social presente na universidade, a qual se manifesta nas lacunas do ensino básico, na necessidade de conciliar trabalho e estudos e ainda em questões financeiras.

E em relação também, igual, as lacunas do ensino, então assim, você vê principalmente desigualdade social, e eu acho que isso tudo se bate na desigualdade social. [...] Então a hora que você tem esse choque dessas diferentes desigualdades, às vezes isso te desmotivava, né? Por exemplo, nossa, pelo menos eu não me senti incluído na universidade por conta disso também, porque tem essa grande desigualdade social. E uma classe social, ainda precisava trabalhar, aí ao mesmo tempo que tinham colegas que assim, tinham classe social alta, aí assim, um exemplo, precisava comprar um material, precisava fazer tal coisa, ele tinha todo o dinheiro pra fazer isso, principalmente impressões, né. [2] (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 2)

Ainda sobre a dificuldade financeira, decorrente da desigualdade social, o participante narrou:

Eu senti isso, principal era isso, falta de base, desigualdade social e muitas vezes, igual, refeição. Eu chegava lá noite, e na minha época houve um aumento, também, do bandejão. Mas tava num valor bem baixo, uma base, uma marmita, ou marmitex... Uma marmita hoje, 11, 14, até 20 reais você compra marmita, mas o bandejão era 3 e pouco, 3,50, mas mesmo assim sabe, tipo, eu chegava lá já tava fechando já [risos] ai não tinha nem como eu jantar, ficava sem janta mesmo e dormia sem janta, porque em casa eu chegava e não tinha. [2] (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 2)

De acordo com o participante, essa diferença que sentia em relação aos colegas também influenciou as suas relações sociais, o que justifica, em certa medida, suas falas no núcleo temático “falta de vínculos afetivos”:

Dessa parte social também, isso inflige também até na dificuldade de socializar. Igual eu falei pra você, como a desigualdade social é muito grande, um exemplo... Tipo, uma vez fui conversar com um colega assim, de amizade mesmo, ele me falava coisa que ele assistia na internet, falava coisa que eu... e eu não tinha, na época, nem acesso à internet. [...] Então, como eu podia dialogar com... Assim, é tão grande às vezes a desigualdade que você, eu, pelo menos, eu senti dificuldades pra fazer amizade, porque como, por exemplo, os assuntos eram muito diferentes, muito diferentes, então com certeza isso inflige também né, igual eu falei pra você, me sentia um ET. [2] (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 2)

A pesquisadora notou que Isaac respondera no questionário que é negro, mas, quando falara sobre a desigualdade social, o participante não havia tocado nas questões étnico-raciais. A pesquisadora então questionou se ele notava a presença de pessoas negras, assim como ele, na universidade.

Nossa, isso é com certeza uma grande diferença que eu sinto. Pelo menos na época que eu estudei lá, com certeza a maior parte das pessoas eram brancas, você não vê, assim, pluralidade. Por exemplo, igual eu falei pra você, pessoas brancas, classe social alta, então você via, igual, eu ia de ônibus, mas quantas pessoas não iam de carro pra universidade, né? [2] (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 2)

As falas desse participante refletem ainda o impacto que a dificuldade de inclusão social teve no seu senso de pertencimento à universidade, o qual ficou muito fragilizado.

Às vezes eu sentia “nossa, então o vestibular meio que me selecionou”, eu acho que eu não me senti selecionado, ou preparado pra estar nessa graduação. [...] Sabe quando você pergunta algo e pra todo mundo tá óbvio, aí você fica assim “nossa”, pelo menos eu senti, às vezes não era isso a realidade, mas eu senti, minha percepção, por exemplo, “nossa, que cara burro, que cara ignorante, como ele não sabe isso? Poxa, isso é coisa tão básica” [fazendo aspas com a mão], sabe? Então isso me desmotivou logo no início, então quando eu assistia aula, era muito engraçado, eu me sentia um ET. [2] (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 2)

As dificuldades de inclusão social são resultado, como bem observado pelo participante, da desigualdade social que reflete na universidade aquilo que advém da sociedade em geral. Além disso, entretanto, as questões étnico-racial e a classe social de origem do participante também influenciaram nas questões relatadas neste núcleo temático.

Esses desafios enfrentados pelo participante, somados à falta de vínculos afetivos e a algumas falas dos professores, conforme descritas no núcleo “didática inadequada”, provocaram efeitos negativos na subjetividade do sujeito, os quais provavelmente contribuíram para as dificuldades emocionais enfrentadas.

### **2.13 Dificuldades de adaptação**

O último Núcleo temático a ser descrito diz respeito às dificuldades de adaptação relatadas também por Isaac. Dificuldade de adaptação, aqui, entende-se como a falta de preparo típica dos ingressantes em cursos de graduação. Neste caso, entretanto, a dificuldade de adaptação foi um dos fatores que levaram o sujeito a ser excluído do curso.

Era tudo muito novo, eu acho assim, eu achei muito bagunçado a parte de você escolher as disciplinas, você tem que escolher as disciplinas que você vai cursar, né, aí tem aquela parte... Aí você, tem aquela parte que você “ah, essa é requisito dessa”, pelo menos no sistema da Unicamp que eu entrei pra selecionar né? Eu não recebi um feedback, uma explicação disso... Tipo “ah como que eu vou pra saber, pra ver

qual professor é melhor do que o outro”. Porque tem uma avaliação que os alunos dão aos professores, né? Como eu vou saber qual professor, né, é, assim... É mais fácil pra mim tá entendendo, como eu vou saber essa parte, sabe? De sistemas, de você selecionar as disciplinas, tudo... Eu fiquei muito confuso, e como eu disse pra você, eu entrei na chamada, se eu não me engano na terceira chamada, se houve uma explicação a respeito disso, eu perdi totalmente (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 1).

Um fato que explicita a falta de informações do participante acerca da universidade foi que ele narrou, na fala pertencente ao Núcleo Falta de tempo, que trabalhava como pintor para arcar com os custos de transporte e alimentação na graduação. Esses custos, entretanto, poderiam ter sido arcados com a bolsa auxílio da universidade, caso ele tivesse feito a solicitação e obtido o auxílio.

P: Entendi. E você chegou a solicitar bolsa da Unicamp?

I: Bolsa, não. Na verdade, eu nem sabia que tinha essa estrutura.

P: Você não sabia que tinha, tipo, auxílio estudantil?

I: Não sabia. [2] (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 2)

A dificuldade de adaptação é enfrentada pelos ingressantes, geralmente, a partir das informações que conseguem com outras pessoas. Algumas vezes, conforme narrou o sujeito, ele buscou esse auxílio com os professores, mas não foi bem-sucedido:

Porque eu cheguei lá, e foi uma grande porrada que eu recebi da vida assim né, eu sempre tive professores atenciosos, que tiravam minhas dúvidas, que tinham prazer de me ajudar... [...] E ao chegar, nossa, assim, uma coisa que eu achava que eu ia aprender muito, porque assim, a gente cria expectativas né, então antes da Unicamp, eu tinha muita expectativa, aí quando eu iniciei o curso, meio que foi um tapa que eu tomava na cara toda hora, sabe? [1] [...] Pelo menos eu gosto de conversar com professor no final da aula. E aí eu fui perguntar pra ele, eu perguntei “nossa, professor, tô muito perdido, não tô conseguindo entender suas aulas”, aí ele me passou um site, era um site onde encontrava... Não lembro agora, era um site que ele criou que tinha todas as listas, todos os exercícios, aí ele falou assim “estuda o site que você vai conseguir”, só isso. E aí foi o que eu fiz, eu abri o livro, e aí eu me senti perdido, porque... E outra coisa também, quando eu abri o site, que lá tinha apostila, e era muito conceito, era muito conceito, muito conceito que eu precisava rever e... E estudar pra mim conseguir acompanhar as aulas [3] (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 3).

É possível que este núcleo esteja relacionado com as questões referentes às lacunas do ensino básico, didática inadequada, falta de vínculos afetivos e a dificuldade de inclusão social, porque as falas demonstram o quanto Isaac sentia-se isolado em relação à graduação, sem que houvesse alguém a quem ele pudesse recorrer.

O presente capítulo buscou descrever as recorrências entre os 13 núcleos temáticos desenvolvidos a partir das entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Fica evidente, em primeiro lugar, que a maioria dos fatores que levaram à evasão não foi exclusiva de um participante, mas, na realidade, tais determinantes repetiram-se em diferentes narrativas.

Além disso, é nítido o fato de que nenhum Núcleo temático é isolado em relação aos outros. Na realidade, cada um dos núcleos relaciona-se com os demais de maneira complexa, de modo que o mesmo tema pode ter sido causa de determinadas dificuldades enfrentadas e consequência de outras.

Esses resultados demonstram que a exclusão é um fenômeno multifatorial e, mesmo entre participantes com histórias de vida completamente distintas, existem fatores comuns que não dizem respeito apenas a sujeitos isoladamente, mas a todas as mediações pedagógicas às quais os alunos submetem-se no processo de ensino-aprendizagem.

## Discussão

A presente seção tem por objetivo a interpretação dos dados, de modo a atingir os objetivos propostos pelo trabalho: identificar e analisar as principais situações determinantes do processo de exclusão, vivenciados por alunos que foram desligados dos cursos de Ciências Exatas da Universidade; investigar os impactos afetivos/subjetivos, decorrentes dessa exclusão, na história de vida desses alunos. Visando abordar os aspectos mais relevantes na discussão evocada pela análise dos dados, esta seção está dividida em três partes: as políticas institucionais e o rendimento acadêmico dos estudantes; a didática inadequada e a formação docente para o Ensino Superior; e a saúde mental e o processo de exclusão.

Interessa que a leitura dos pontos a serem discutidos a seguir seja norteada pela compreensão de que o que normalmente é tratado como evasão, na verdade constitui-se como. A exclusão é, conforme demonstrado na análise dos dados, um fenômeno social, econômico, político multideterminado. Na ocorrência desse fenômeno, relacionam-se as experiências anteriores ao ingresso da graduação na vida dos estudantes, sua trajetória acadêmica, pessoal e familiar, bem como as estruturas políticas da universidade e os sujeitos

que atuam no processo de formação do Ensino Superior. Todas essas situações e pessoas são diretamente impactadas pelos fatores sociais, culturais, raciais e econômicos da sociedade, os quais influenciam também no processo de exclusão.

Cabe ainda observar que, embora a exclusão não seja um fenômeno novo no Ensino Superior público brasileiro, ainda restam nuances e fatores a serem estudados e modificados, os quais não apareciam de forma tão evidente anteriormente. No trabalho de Broncher (2014), os fatores narrados pelos estudantes para o processo de exclusão foram a falta de acolhimento na instituição, os currículos dos cursos, as práticas pedagógicas correntes, as lacunas do ensino básico e os comportamentos pessoais dos participantes. Não apareceram, na pesquisa de Broncher, por exemplo, os impactos da/na saúde mental relacionados ao processo de exclusão, marca tão evidente no presente trabalho. A discussão a seguir objetiva abordar, portanto, os aspectos mais relevantes acerca da exclusão no Ensino Superior.

#### 1. As políticas institucionais e o rendimento acadêmico dos estudantes

A temática do rendimento acadêmico insatisfatório esteve muito presente na análise dos dados decorrentes das entrevistas realizadas com os estudantes, tendo em vista que todos relataram este como um fator determinante no processo de exclusão. Os participantes narraram dificuldades encontradas nos diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem: durante as aulas, na realização das primeiras provas, no encerramento das disciplinas e mesmo na conclusão do semestre, quando a reprovação em todas as disciplinas acarretaria o cancelamento da matrícula pela universidade.

É evidente que a questão do rendimento acadêmico dos estudantes está relacionada com outros dados descritos nos demais Núcleos Temáticos abordados, tendo em vista que problemáticas como a falta de tempo, as dificuldades de adaptação, a falta de vínculos afetivos, as dificuldades emocionais, a didática inadequada e o desinteresse pelo curso têm impacto direto nessa questão. Entretanto, o que se propõe aqui, com o intuito de aprofundar essa interpretação, é compreender a relação que se estabelece entre

o rendimento acadêmico dos estudantes e as políticas institucionais vigentes na universidade.

Conforme abordado na base teórica do presente trabalho, nas últimas décadas houve uma expressiva expansão do acesso ao Ensino Superior brasileiro de novos públicos, cujas gerações anteriores não frequentaram esse nível educacional. Essa expansão é resultado de ações afirmativas que buscaram remediar a latente desigualdade de oportunidades de acesso ao Ensino Superior no país, as quais foram motivadas por pressões sociais e políticas, especialmente do movimento racial. Segundo afirma Heringer (2018, p.9), “De uma maneira geral, o movimento negro brasileiro tem sido o responsável pela introdução deste tema no debate público do país.”

Levando-se em consideração as cotas raciais, que prevêm o ingresso de estudantes pretos, pardos e indígenas no Ensino Superior, é importante observar que na Unicamp, entre 2015 e 2020, a média da porcentagem de negros e indígenas que ingressaram na universidade (pretos, pardos e indígenas, na nomenclatura utilizada pela Unicamp) correspondeu a 27,74% dos ingressantes (Anuário estatístico, 2020). Os participantes desta pesquisa ilustram o processo de expansão do Ensino superior brasileiro: entre os cinco entrevistados, três estudaram em escolas públicas durante toda a educação básica, e três são negros. As políticas de acesso mostraram-se, ao longo das últimas décadas, bem-sucedidas.

Afirmamos que falar das ações afirmativas no Brasil significa falar de uma experiência de sucesso. Significa analisar uma política que foi criada a partir da pressão de setores da sociedade tradicionalmente discriminados e que, uma vez iniciada sua implementação, vem se ampliando e consolidando ano após ano. Por outro lado, é importante destacar que o processo político que levou à criação destas políticas não foi um caminho sereno e sem conflitos. Ao contrário, trata-se de um caminho cheio de percalços, permeado por disputas entre diferentes atores envolvidos e, também, por construção de consensos à custa de muita negociação (HERINGER, 2018, p. 10).

A questão que se apresenta, entretanto, também é ilustrada pelas histórias de exclusão vivenciadas pelos participantes da presente pesquisa: uma vez garantido o acesso ao Ensino Superior público, quais são as políticas de permanência voltadas a esses novos públicos? Interessa destacar a diferença entre políticas de “assistência” e de “permanência”. Conforme explicou Heringer (2018), as políticas de assistência dizem respeito às ações voltadas aos

estudantes em condições vulneráveis, principalmente com estratégias de suprirem as necessidades financeiras, enquanto as políticas de permanência são voltadas para todos os estudantes, com a finalidade de integrá-los à Instituição de Ensino Superior (IES).

No que diz respeito às políticas assistenciais de caráter financeiro, destinadas a estudantes de renda social baixa, a Unicamp possui uma ampla legislação: a Bolsa Auxílio-Social; a Bolsa-Auxílio Social Iniciação Científica; o Benefício Auxílio-Transporte; a Bolsa Auxílio Estudo e Formação; a Bolsa Emergência; a Bolsa Auxílio-Moradia; e a Bolsa Auxílio Instalação. Conforme informações obtidas no site do SAE sobre os valores vigentes em janeiro de 2022, essas bolsas variam de valores entre R\$ 246,40 a R\$ 996,13, podendo chegar a 1.242,53, caso combinadas. O salário-mínimo no Brasil em 2022 corresponde a R\$ 1.212,00. Esses valores demonstram que, caso o estudante opte por algum auxílio da Unicamp, terá sua renda mensal limitada ao valor de, no máximo, pouco mais de um salário-mínimo, tendo em vista que não poderá ter vínculo empregatício.

Um dos requisitos para a manutenção do auxílio, entretanto, é que o estudante mantenha um coeficiente de progressão maior ou igual ao coeficiente de progresso exigido, isto é, que a previsão seja que ele será capaz de formar-se no período máximo determinado pela graduação. Desse modo, embora as possibilidades de auxílio possam atenuar problemas que geram o rendimento acadêmico insatisfatório, tendo em vista que o estudante terá mais tempo para se dedicar aos estudos caso não trabalhe, o rendimento acadêmico satisfatório é uma condição para o acesso aos auxílios. Ainda sobre essa política assistencial, existem entraves na divulgação das informações relacionadas a ela, como exemplifica a fala do participante Isaac, que afirmou não saber que existiam “bolsas de estudo” na universidade.

As experiências de ação afirmativa, juntamente com a expansão do sistema durante os anos 2000 promoveram maior inclusão, porém ainda há muitos obstáculos a serem ultrapassados. Os problemas se concentram nas dificuldades enfrentadas pelos estudantes de menor renda para permanecer na universidade, principalmente do ponto de vista das dificuldades financeiras. As políticas de assistência estudantil ainda engatinham na sociedade brasileira e, mesmo quando existem, estas políticas não necessariamente alcançam todos os estudantes que as solicitam (HENRIGER, 2018, p.13).

As políticas assistenciais de cunho financeiro, embora imprescindíveis, não são suficientes para garantir a permanência dos estudantes no Ensino Superior. Além das dificuldades financeiras e decorrências delas, como a falta de tempo para dedicação aos estudos, outras questões que impactaram diretamente o rendimento acadêmico dos participantes serão abordadas a seguir.

Uma temática que possui relação direta com a questão do rendimento acadêmico insatisfatório diz respeito às lacunas do Ensino Básico. Problema descrito por quatro entre os cinco participantes da pesquisa, esta questão diz respeito às dificuldades encontradas pelos estudantes logo no início do curso de graduação. Os participantes deram-se conta de que alguns conteúdos, considerados como básicos e imprescindíveis para a aprendizagem no curso, não foram aprendidos por eles nas etapas anteriores de escolarização. Interessa destacar que os quatro participantes que narraram essa dificuldade cursaram o Ensino Médio em escolas públicas.

Essa defasagem na aprendizagem dos conteúdos da Educação Básica, descrita pelos participantes da pesquisa, aponta o distanciamento que há entre a educação na rede pública básica e a educação nas instituições públicas do Ensino Superior. Além disso, as diferenças culturais entre esses “novos públicos” que ingressam no Ensino Superior e os jovens de classes média e alta, cujas gerações anteriores também cursaram esse nível de ensino, são evidentes.

O distanciamento entre o Ensino Superior e a Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, deve-se à expansão e qualidade da educação pública no Brasil. Conforme descrito por Fior e Martins (2021):

Sobre as escolas, com a expansão no acesso à educação, as instituições de ensino médio públicas passam a receber estudantes das camadas populares e não estão mais restritas aos jovens das classes altas e médias da sociedade, os quais, por sua vez, migram para a rede particular e reduzem a pressão pela qualidade no ensino público [...] os objetivos do ensino médio também acabam se modificando já que, antes entendido como uma trajetória para os que buscavam o ensino superior, a sua obrigatoriedade passa a ser exigência para a conclusão da educação básica. (FIOR, MARTINS, 2021, p. 6)

Embora a questão sobre a qualidade do ensino básico na rede pública seja mais profunda do que a extensão do presente trabalho permite abordar, importa aqui investigar possíveis estratégias e políticas institucionais que podem remediar essa problemática. É papel da instituição garantir que todos os

estudantes que ingressam nos cursos de graduação em Ciências Exatas na Unicamp tenham condições de continuar seus estudos, suprimindo as lacunas de conteúdos anteriores ao seu ingresso no Ensino Superior.

Nesse sentido, o trabalho de Bertolin, Amaral e Almeida (2019) buscou investigar as possibilidades de compensação, pelos cursos de graduação, da falta de capital cultural e *background* dos estudantes que ingressam no Ensino Superior com essas lacunas. Os resultados do estudo foram positivos:

Assim, as análises desenvolvidas da dimensão de processo (aspectos da qualidade dos cursos) e da dimensão de saída (resultados nos exames) permitem argumentar em favor da possibilidade de graduações conseguirem compensar, em alguma medida, defasagem de capital cultural e de *background* de estudantes menos favorecidos. (BERTOLIN, AMARAL, ALMEIDA, 2019, p. 15)

É papel da universidade desenvolver políticas institucionais de nivelamento dos estudantes que ingressam nos cursos do Ensino Superior, de modo que tenham condições de vivenciar um processo de ensino-aprendizagem efetivo, independentemente de suas condições anteriores de ensino. Em relação a alguns conteúdos, como o Cálculo I, existem estratégias na universidade, como disciplinas em caráter de extensão, para sanar as demandas de Matemática básica necessárias para o acompanhamento da disciplina. Essas estratégias, entretanto, não são de simples acesso ao ingressante que ainda não conhece o funcionamento da instituição, visto que não fazem parte da grade curricular obrigatória.

Há ainda uma questão importante que relaciona o rendimento acadêmico insatisfatório e as lacunas do ensino básico: o “ingresso tardio”, como foi denominado na seção anterior. Este tema diz respeito ao ingresso dos estudantes nas chamadas subseqüentes realizadas pela Unicamp, a fim de preencher as vagas remanescentes nos cursos de graduação da universidade. Conforme narrado pelos participantes Isaac e Iasmin, alguns conteúdos do ensino básico foram retomados pelos professores nas primeiras semanas do curso, e poderiam ter auxiliado o processo de adaptação e compreensão das disciplinas, porém esses estudantes não tiveram acesso à revisão devido ao fato de terem ingressado algumas semanas após o início das aulas.

Levando-se em consideração a necessidade dessas chamadas, o fato de as mesmas ocorrerem após o início das aulas na graduação ocasiona a problemática de que, ao ingressarem nas últimas chamadas, os estudantes

iniciam o curso com significativa perda dos conteúdos trabalhados no semestre. Embora pareça simples, a ausência de uma política institucional que solucione essa questão impactou as histórias de vida de quatro dos cinco participantes entrevistados.

No Núcleo Comum ao Curso, referente ao Curso 51, há uma disciplina intitulada “Seminários sobre a Profissão”, cujo critério de Avaliação é apenas a frequência. Segundo narrado pela participante lasmin, essa é uma estratégia para garantir que os alunos não sejam excluídos no primeiro semestre, caso não tenham obtido nota mínima em nenhuma das outras disciplinas. Isso porque há ainda uma política institucional que se relaciona com o rendimento acadêmico insatisfatório: o estudante que for reprovado em todas as disciplinas do primeiro semestre tem sua matrícula cancelada na graduação.

A existência de uma disciplina, no currículo do curso, que visa a remediar a própria política da instituição, aponta a necessidade de reavaliação da política em questão. Além disso, segundo narrou o participante Pietro, quando foi reprovado em todas as disciplinas do primeiro semestre do curso e teve sua matrícula cancelada, ele recorreu junto à graduação e teve direito a matricular-se novamente. Conforme contou, essa é uma prática comum entre os estudantes. Por que há a manutenção de uma política institucional que necessita de diversas brechas?

Essa e outras questões de ordem institucional relacionam-se intimamente com o rendimento acadêmico insatisfatório, um dos fatores que levaram os participantes a serem excluídos dos cursos de graduação de Ciências Exatas da Unicamp. O resultado dessa exclusão, conforme descrito na análise dos dados, influenciou que três dos cinco participantes optassem por migrar para uma instituição privada de Ensino Superior. Esse dado demonstra a gravidade do problema da exclusão nas instituições públicas de ensino, as quais deveriam ser acessíveis a todos. Assim descreveram Bertolini, Amaral e Almeida (2019):

O problema é que no Brasil as instituições estatais, que não cobram mensalidades, são consideradas mais qualificadas, assim os estudantes mais preparados, geralmente aqueles com capital cultural e *background* mais elevados, buscam acessar cursos com *status* social nessas instituições, enquanto, por outro lado, os menos preparados, principalmente os provenientes de meios populares, tendem a ingressar em cursos menos disputados nas instituições privadas com fins lucrativos, que cobram mensalidades (BERTOLINI, AMARAL, ALMEIDA, 2019, p. 3).

Os tópicos discutidos até aqui, portanto, demonstraram a relação entre o rendimento acadêmico insatisfatório dos estudantes e as políticas institucionais que não solucionam, mas, muitas vezes, agravam o problema da exclusão no Ensino Superior. A questão do rendimento acadêmico insatisfatório ainda relaciona-se com as problemáticas de didática inadequada e dificuldades emocionais dos estudantes, as quais serão discutidas a seguir.

## 2. A didática inadequada e a formação docente para o Ensino Superior

A análise dos dados apontou a questão da didática inadequada como um dos principais fatores que influenciaram a exclusão dos estudantes entrevistados. Esse tema foi levantado por quatro entre os cinco participantes, os quais narraram práticas pedagógicas que julgaram inadequadas, desenvolvidas por diferentes docentes, coordenadores de cursos e monitores de diferentes disciplinas.

As produções do Grupo do Afeto, sintetizadas por Leite (2012), permitiram identificar cinco decisões pedagógicas tomadas por professores nos períodos de planejamento e desenvolvimento de seus cursos, as quais inevitavelmente impactam afetivamente os estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Leite (2012), essas decisões são tomadas pelos docentes em qualquer curso, sejam intencionais ou não. As decisões pedagógicas citadas pelos participantes da pesquisa serão analisadas a seguir.

Segundo Leite (2012), a primeira decisão pedagógica tomada na estruturação de um curso é a escolha de objetivos de ensino. “O problema se coloca quando o aluno não identifica a relevância dos objetivos propostos, seja para sua vida, seja para a sociedade em que vive, seja para o seu futuro profissional.” (LEITE, 2012, p. 363). Os relatos dos participantes demonstram que eles compreendiam os objetivos de ensino, pois valorizavam as disciplinas necessárias para a sua formação profissional.

Entretanto, como ilustra a fala de Iasmin a seguir, essa estudante não tinha clareza de quais eram os conteúdos necessários para atingir os objetivos de cada disciplina ou as razões pelas quais era necessária uma carga tão extensa e pesada de conteúdos em cada disciplina.

Então assim, era um absurdo de muita coisa, até física experimental, que era super legal, você tinha muito dado e muita coisa pra aprender assim, e nossa... sabe, overwhelming [exaustivo] assim, era muita coisa e minha cabeça ficou absurdos, eu me esforcei muito, mas mesmo assim foi complicado, e aí por causa da carga do curso e as notas do curso, a nota de corte [média] ser tipo 7, aí eu falei “não, não tenho condições de continuar”. (Iasmin, curso 51, entrevista 1)

A fala desta participante demonstra que os professores não deixavam claro, ao menos do ponto de vista dessa estudante, qual era a finalidade da aprendizagem da carga de conteúdo das disciplinas. Os currículos dos cursos de graduação são elaborados pela coordenação de cada curso, embora o ideal é que fossem elaborados coletivamente pelo grupo de professores, e a forma como os conteúdos serão abordados é definida pelos professores. A falta de clareza nesse sentido, portanto, corresponde a uma falha institucional, tanto na elaboração do currículo quanto na estratégia pedagógica.

A segunda decisão pedagógica descrita por Leite (2012) é a decisão sobre onde começar o ensino, isto é, o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem. A compreensão, pelo professor, do nível de conhecimento que os estudantes possuem sobre os objetos de conhecimento a serem abordados na disciplina é imprescindível para que o método de ensino adotado seja capaz de promover o ensino de qualidade, o qual resultará em aproximações afetivas do estudante em relação ao conteúdo estudado.

Quando o professor decide iniciar seu programa de ensino muito além do conhecimento atual do aluno, cria uma situação em que aumentam as chances do insucesso ocorrer logo no início do processo de ensino-aprendizagem; deterioram-se, assim, prematuramente, as possibilidades de se estabelecer uma relação afetivamente positiva entre o aluno e os conteúdos. (LEITE, 2012, p. 363)

Essa problemática foi narrada pelos participantes Isaac, Iasmin, Mirella e Pietro. Segundo relataram, os professores consideravam como pré-requisito conteúdos que supunham terem sido aprendidos pelos estudantes no ensino básico, sem buscarem realizar uma avaliação diagnóstica para verificarem essa compreensão. Além disso, quando os alunos demonstravam a falta dos conhecimentos necessários, os professores ou monitores culpabilizavam os próprios alunos, dizendo que deveriam ter aprendido e, em alguns momentos, até mesmo afirmando que não deveriam ter sido aprovados no vestibular, se não dominavam conteúdos tão “triviais”.

Essa culpabilização dos alunos e o deboche sobre os conteúdos que eles não dominavam, exercidos pelos professores, configuram-se casos de violência simbólica. Conforme descreveu Bourdieu (2012) sobre a violência simbólica: “Os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim ser vistas como naturais.” (BOURDIEU, 2012, p. 46). Essa forma de violência, portanto, ocorre de modo que, justamente pelas relações de poder nas quais está inserida, torna-se naturalizada e invisível. Seus efeitos, entretanto, são inegáveis: “pode levar a uma espécie de auto-depreciação ou até de autodesprezo sistemáticos” (BOURDIEU, 2012, p. 46) no caso dos dominados - na pesquisa em questão, os alunos.

Tal fenômeno foi estudado por Silva e Silva (2018), em cujo trabalho investigaram a violência da escola descrita por 92 pesquisas científicas e concluíram:

Ações como discriminação, humilhação, intimidação, indiferença, negligência e assim por diante podem ser mascaradas de diversas formas pelo agente agressor, confundindo o agente alvo sobre o que a ele foi impingido [...] Quando isso ocorre entre agentes que ocupam posições distintas na realização de uma atividade, como é o caso do trabalho docente e da relação professor aluno, torna-se mais fácil ao agente agressor, nesse caso, o professor, naturalizar para o aluno a violência cometida contra ele. (SILVA, SILVA, 2018, p. 481)

Fruto dessa violência simbólica, portanto, os estudantes eram culpabilizados pelos conteúdos que ainda não dominavam no início das aulas. Mesmo quando havia iniciativas de retomada dos conteúdos imprescindíveis anteriormente ao início das aulas, as estratégias de recuperação mostraram-se pífiyas. A avaliação diagnóstica de determinada disciplina, segundo relatou Mirella, valia nota e, portanto, não possuía o caráter diagnóstico propriamente dito. As aulas de monitoria e a “vista de prova” em horários matutinos ou vespertinos para alunos de cursos de graduação no período noturno, conforme relatado pelos participantes Mirella e Pietro, dificultam o processo de ensino-aprendizagem por parte dos alunos que possuem outros compromissos ou que não têm a possibilidade de locomoverem-se até o campus nesses períodos. Esta questão poderia ser sanada com estratégias políticas que promovam a permanência estudantil.

Outra decisão pedagógica imprescindível para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem é a organização e sequência dos conteúdos de ensino.

Segundo Leite (2012), “quando os conteúdos de um curso são organizados de forma aleatória, não se respeitando a lógica da organização do conhecimento da área, dificulta-se o processo de apropriação dos referidos conteúdos pelo aluno.” (LEITE, 2012, p. 364). As falas dos participantes Isaac e lasmin, a seguir, demonstram a falta de compreensão lógica da organização dos estudos.

Por exemplo, tinha uma, lembro que a primeira aula de laboratório que eu tive, eu recebi uma... a gente tem que comprar um caderninho né, de laboratório, pra gente preencher os nossos dados. E aí, né, quando eu cheguei lá, ele tinha me explicado “ah, você tem que fazer isso, isso, passar pro caderno, não pode apagar”... Beleza, eu compreendi. Aí eu fiz tudo, nossa, passei o dia inteiro fazendo pro laboratório, né, a gente tinha um preparo antes, aí você fazia e depois, suas conclusões. Tudo bem, eu fiz isso. Aí eu cheguei lá e assim, eu percebi, aí ele falou assim “não”, eu lembro até hoje, ele chegou em mim e falou assim “mas por que você fez tudo isso?” e não sei o que tem... Aí eu percebi que eu tinha compreendido tudo errado, que eu fiz um monte de coisa que não precisava ter feito, e eu falei “nossa”. (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 1)

Eu lembro que teve uma prova que o professor falou “olha, eu vou pedir pra vocês essa declaração”, não é declaração né mas tipo “que vocês escrevam exatamente como essa regra funciona”, que era a regra da cadeia. Eu decorei duas páginas do livro pra poder escrever exatamente igual na prova, [...] E isso pra todas as matérias, e no primeiro semestre, como são as matérias meio que obrigatórias, né, que eles já colocam a grade, eram umas 6 matérias que era assim. (lasmin, Curso 51, entrevista 1)

A falta de organização e sequência lógica dos objetos de ensino, decisão que deveria ter sido tomada com mais zelo pelos professores das disciplinas descritas, mostrou-se como um desafio para o procedimento de estudo dos participantes. Por isso, as estratégias de estudo adotadas por eles, como o fato de “decorar” ou de anotar exaustivamente determinado conteúdo, mostraram-se ineficientes ou equivocadas.

A quarta decisão pedagógica descrita por Leite (2012) refere-se à escolha dos procedimentos de ensino. O autor descreve este como um importante fator que determina a qualidade do vínculo estabelecido entre o aluno e o objeto do conhecimento, na medida em que as práticas de ensino podem aproximar ou afastar afetivamente o estudante e a aprendizagem. Os relatos dos participantes da presente pesquisa, entretanto, apontaram diversas dificuldades decorrentes da escolha dos professores e monitores pelos procedimentos de ensino.

Os participantes Mirella, lasmin e Pietro fizeram críticas ao material selecionado pelos professores, referindo-se a livros que eram assumidamente escritos para quem já possuía o domínio do conteúdo. Isaac, lasmin e Pietro

relataram as dificuldades encontradas para compreenderem as aulas devido à língua, ao vocabulário e ao uso indiscriminado da lousa, utilizados como estratégias de ensino por alguns professores. Uma questão importante, sobre a escolha dos procedimentos de ensino, diz respeito à postura do professor em relação aos alunos, conforme descreveu Leite (2012):

Finalmente, deve-se destacar que nas atividades de ensino concentra-se, concretamente, grande parte da carga afetiva da sala de aula, através das relações interpessoais entre professores e alunos: olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções, etc. constituem aspectos da trama de relações interpessoais que implicam em um enorme poder de impacto afetivo no aluno, positivo ou negativo, dependendo da forma como essas interações são vivenciadas. (LEITE, 2012, p. 364)

Os relatos de Isaac, Mirella, Iasmin e Pietro, entretanto, narraram diversas situações em que uma coordenadora, os monitores e diferentes professores agiram de maneira rude, autoritária ou debochada em relação aos estudantes e até mesmo em relação às dificuldades que relataram estarem vivenciado no processo de ensino-aprendizagem. Essas atitudes têm duplo impacto afetivo: além de afastarem os estudantes dos objetos do conhecimento, também afetam a visão que eles possuem sobre si mesmos. A fragilização da autoestima impacta diretamente a questão emocional, a ser discutida na subseção seguinte.

Interessa, ainda, abordar a quinta decisão pedagógica elaborada pelo Grupo do Afeto: a escolha dos procedimentos de avaliação. A avaliação tem importante influência no processo de ensino-aprendizagem e, quando realizada de maneira adequada, permite que professor e aluno reorganizem o processo de ensino-aprendizagem conjuntamente, a fim de obterem sucesso. Quando a avaliação é tomada como um mecanismo de seleção ou punição, pelo contrário, os impactos são muito negativos.

Uma das unanimidades observadas nos dados acumulados pelas nossas pesquisas é que a avaliação tradicional tem sido apontada como um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, pelo distanciamento afetivo entre o sujeito/aluno e o objeto/conteúdo. A avaliação parece tornar-se desastrosa quando seus resultados são utilizados contra o aluno e, obviamente, quando tal relação é identificada pelo aluno. Esta é a lógica do processo de avaliação tradicional, que tem como objetivo, basicamente, o ranqueamento dos alunos, identificando *os melhores* e *os piores*. Como todo seu fundamento está centrado na concepção de homem derivada da ideologia liberal, base do sistema capitalista, pressupõe-se que as diferenças nas capacidades humanas são inatas, distribuídas gaussianamente entre os homens (LEITE, 2012, p. 365)

Essa concepção liberal e individualista da avaliação, baseada em uma lógica de competição entre os alunos, demonstrou ter sido utilizada como prática por alguns docentes dos cursos de Ciências Exatas da Unicamp. Conforme descrito pelos participantes Pietro e Mirella, alguns professores utilizavam a avaliação declaradamente para fins de seleção dos alunos, estabelecendo uma hierarquia entre os “bons” e os “maus” alunos. Além disso, as práticas de avaliação em algumas disciplinas são restritas ao uso de provas tradicionais.

Nem só de prova vive o aluno, prova não garante que você vai ter um resultado satisfatório, porque tem gente que vira uma vara verde na prova, aí chega depois da prova, a pessoa responde tudo, sabe tudo, tal, mas chega na hora da prova é a tensão, é a pressão, é o nervosismo, é o branco, é a dor de barriga, desconcentra, é um, acontece um barulho, a pessoa fica vidrada... É diferente, vestibular já foi. [...] se você só faz prova, prova, prova, porque... (Pietro, Licenciatura em Matemática, entrevista 1)

O procedimento de correção das avaliações não deveria ser utilizado, conforme indicou Leite (2012), para excluir e penalizar os estudantes. Na realidade, “somente quando os dados da avaliação são utilizados a favor do aluno, garante-se uma das principais condições para que se estabeleça uma relação afetivamente positiva entre o sujeito e o objeto” (LEITE, 2012, p. 365). Conforme descreveu o participante Isaac, entretanto, os professores não possuíam a prática de dar feedback, esclarecendo ou buscando explicar novamente os conteúdos que não foram compreendidos pelos alunos, mesmo quando isso lhes era solicitado.

A interpretação das práticas pedagógicas descritas pelos participantes da pesquisa, através das lentes teóricas do Grupo do Afeto, confirma a compreensão dos estudantes de que são práticas inadequadas, esvaziadas de sentido e de preocupação com a afetividade intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem, por parte de alguns docentes, monitores e coordenadora de curso da universidade. A questão a ser discutida é: Por que esses educadores tomaram decisões pedagógicas inadequadas?

Os relatos dos participantes Isaac e Pietro apontaram para duas hipóteses que respondem a essa questão. A primeira hipótese é de que os docentes desses cursos de Ciências Exatas não possuem formação pedagógica adequada para atuarem no Ensino Superior. Nesse sentido, Cunha (2018) propôs-se a analisar os saberes que instituem a profissionalidade da profissão docente. A autora relata que alguns professores confidenciaram que, quando

acaba a energia elétrica na universidade, cancelam as aulas, pois não podem fazer uso dos *powerpoints*. Essa prática demonstra, do mesmo modo que os relatos dos participantes da presente pesquisa, um fazer docente alicerçado na compreensão do ensino como transmissão do conhecimento.

Cunha (2018) esclarece que essas e outras práticas docentes estão fundamentadas no imaginário social sobre a identidade de professor ou baseadas em experiências que os professores tiveram enquanto alunos, de modo que sua prática é construída a partir do senso comum, e não em embasamento teórico que justifique as decisões pedagógicas tomadas por eles. Portanto, a ausência de formação pedagógica para o professor universitário, como a hipótese levantada pelos participantes da presente pesquisa, é um dos fatores que levam a essas decisões pedagógicas inadequadas. Neste sentido, Cunha (2018) defende a necessidade de estratégias institucionais que promovam a formação continuada aos professores:

Para que as transformações eminentes sejam academicamente sustentadas e socialmente construídas, são necessários investimentos intensivos e sistemáticos que dependem, em grande parte, das iniciativas institucionais e das políticas públicas. Certamente, inclui e depende do protagonismo docente que, sem um envolvimento real no processo, não sustenta sua importância. A formação situada no contexto do trabalho se coloca como uma condição fundante da qualidade acadêmica. Entretanto, assim como são reconhecidas as mudanças nas práticas e nas finalidades da educação superior, também é urgente a reflexão sobre as estratégias de formação continuada do professor da educação superior (CUNHA, 2018, p. 9).

Em relação às estratégias de formação continuada, importa destacar a iniciativa da Unicamp na consolidação do EA<sup>2</sup> (Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem). Esse espaço foi criado pela universidade com o objetivo de promover cursos e eventos que promovam a formação pedagógica dos professores universitários. No site do EA<sup>2</sup> estão descritas as estratégias e ações desse órgão: o “RenovaGrad”, programa de apoio a coordenadores de graduação e comitês gestores através de workshops, palestras e mesas redondas; o “GraduaUNICAMP”, voltado para professores e palestrantes e organizado em cursos, oficinas e produção de material online sobre estratégias pedagógicas; o “IngressaGrad”, programa especial para professores de alunos ingressantes que visa a formação para promover a adaptação dos novos estudantes ao ambiente universitário; e o “PED+”, que visa a formação docente dos alunos de pós-graduação que atuam no PED (Programa de Auxílio Docente).

Essas estratégias de formação continuada aos docentes, fomentadas pelo EA<sup>2</sup>, poderiam ser eficazes para solucionar o fator “didática inadequada” no processo de exclusão dos estudantes universitários. Entretanto, a participação nesses eventos é voluntária, ou seja, dependem do interesse e iniciativa dos professores. De acordo com o Relatório final da Avaliação Institucional Unicamp 2014 – 2018, a participação dos docentes da área de Ciências Exatas é insatisfatória.

A maioria das unidades tem iniciativas de acolhimento, com comissão de acompanhamento do novo docente, disponibilização de espaço físico, recursos e reformas de espaços físicos, além de orientações sobre o período probatório e incentivo para participar das atividades institucionais, como as do [ea]2. [...] No entanto, várias unidades (IA, IC, IFCH, IG, **IMECC, IQ**, FCF, FEF, FEM) relataram que não têm uma política própria estabelecida de acolhimento para novos contratados, e que ocorrem ações pontuais de acolhimento por conta dos departamentos e RH, ou do chefe de departamento. [...] Para a maioria dos cursos da área de Ciências Exatas e da Terra, apesar de ter havido ações de acolhimento de novos docentes e discussão de novas estratégias de ensino e aprendizagem, a adesão de docentes aos programas foi pequena. (UNICAMP, 2020, p. 147, grifos nossos)

Conforme observa-se na citação acima, fica a cargo da unidade (instituto ou faculdade) organizar atividades de acolhimento dos novos docentes, as quais incluem a orientação quanto às atividades desenvolvidas pelo EA<sup>2</sup>. Mesmo quando essas unidades possuem estratégias de acolhimento, a participação nessas atividades fica a critério do docente. No caso dos docentes da área de Ciências Exatas, essa participação é mínima.

O desinteresse dos docentes pelas atividades de formação pedagógica relaciona-se à segunda hipótese levantada pelos participantes da presente pesquisa da razão pela qual os docentes tomam decisões pedagógicas equivocadas. Essa hipótese é de que os mesmos estão interessados apenas em realizar atividades de pesquisa, mas atuam como professores unicamente por conta da exigência da universidade. Em alguns relatos, Pietro, um dos participantes deste estudo, traz relatos que exemplificam a atuação dos docentes voltadas para a pesquisa. Na pesquisa de Broncher (2014), a falta de interesse dos professores pela docência também foi um fator descrito pelos estudantes, entre outras possibilidades:

Tal como apontado pelos sujeitos, pode-se dizer que são diferentes os motivos que levam os docentes a assumirem essa postura, tais como: o desconhecimento da rotina dos alunos; o desconhecimento dos programas dos outros professores; o seguimento do programa da disciplina à risca, não realizando as adaptações necessárias à turma

assumida; a tentativa em selecionar os melhores alunos; a priorização do campo da pesquisa, ao invés, do campo da docência, etc. (BRONCHER, 2014, p. 69)

Ou seja, as hipóteses levantadas pelos participantes estão relacionadas: os entraves quanto à formação pedagógica devem-se, justamente, ao desinteresse dos professores por essa formação e mesmo pela prática docente. Interessa compreender aqui os docentes universitários como sujeitos sociais, isto é, os quais têm sua subjetividade construída em relação ao contexto cultural em que estão inseridos. A preferência dos professores pela pesquisa científica, em detrimento da prática pedagógica, relaciona-se ao imaginário social acerca do papel de professor universitário, à formação inicial através da qual se constituem professores universitários e também às lacunas de formação continuada para atuação docente.

Não é por acaso que as condições profissionais para o exercício da docência universitária no Brasil se centram nos títulos de mestre e doutores, obtidos na pós-graduação *stricto sensu*. Poucos desses programas incluem conhecimentos, reflexões e práticas ligadas aos saberes pedagógicos, que profissionalizam o professor. Se é fundamental a capacidade reflexiva sobre o campo científico específico que caracteriza sua formação, o mesmo esforço não vem se aplicando às práticas de ensinar e aprender, à ampliação do diálogo epistemológico interdisciplinar, ao trânsito entre ciência, cultura e sociedade e às práticas mais coletivas e solidárias de produção. (CUNHA, 2018, p. 8)

No caso da Unicamp, ainda que haja estratégias de formação continuada, as mesmas não atingem todos os professores, pois depende do interesse voluntário dos mesmos. Esse desinteresse decorre também da lógica empregada pela universidade nos processos de seleção de novos docentes e na avaliação dos docentes durante a sua atuação.

A Unicamp, assim como muitas universidades, organiza o processo seletivo docente por meio de concursos que exigem o título de doutor na área a ser lecionada pelo professor. Os cursos de mestrado e doutorado, conforme observou Cunha (2018), geralmente não contam com formação pedagógica. Além disso, o processo seletivo da universidade leva em consideração as pesquisas realizadas pelo candidato, as publicações na área e a experiência na atuação como professor. Não há, portanto, um critério de seleção que envolva a formação pedagógica propriamente dita.

Após aprovados no processo seletivo para cargo de professor na universidade, os docentes devem desempenhar atividades de ensino, pesquisa e extensão, os três pilares das universidades. A exigência é de que essas atividades sejam desempenhadas, mas a avaliação dos docentes é realizada a partir de sua produção científica, isto é, da qualidade das atividades de pesquisa. Não há uma avaliação que considere a natureza das atividades de ensino desempenhadas pelos professores.

A última publicação avaliativa da Unicamp foi o Relatório final da Avaliação Institucional Unicamp 2014 – 2018. Esse relatório está dividido em dados de avaliação interna e externa. A primeira parte, sobre a avaliação interna, possui um caráter meramente descritivo, no que diz respeito às atividades de ensino, e não aponta dados avaliativos. No parecer da comissão de avaliação externa, a análise baseia-se nos dados fornecidos pelo relatório de avaliação interna. É natural, portanto, que a preocupação dos docentes esteja focada na produção científica, e não na qualidade da mediação realizada nos processos de ensino-aprendizagem da graduação.

Para a FE, as ações internas, bem como as de âmbito geral da Unicamp, devem se intensificar para propiciar condições mais adequadas para o corpo docente, no sentido de possibilidade de usufruir de licenças, recursos para participar de eventos científicos, fomento a atividades de extensão etc., articulando-as à valorização da carreira. [...] Foi sugerido que deveria haver maior reconhecimento da participação de docentes nessas atividades, assim como inovação e produção de conhecimento em ensino no momento da avaliação do Relatório de Atividades Docentes e nas promoções, de forma a estimular a dedicação à docência. (UNICAMP, 2020, p. 149)

A presente discussão acerca da necessidade de estratégias políticas que fomentem a participação dos docentes nas atividades de formação pedagógica, conforme observa-se na citação acima, não é nova. Essas políticas institucionais, conforme é possível concluir a partir dos dados aqui discutido, poderiam sanar parte do problema da exclusão no Ensino Superior. O estabelecimento das mesmas, entretanto, não ocorrerá sem que haja, para tanto, a luta e a demanda da população, assim como houve por parte dos movimentos raciais na luta pelo acesso ao Ensino Superior. Isto porque estratégias nesse sentido, de ampliação do acesso e principalmente da permanência de novos públicos nesse nível de ensino, rompem com a ideologia dominante.

O caráter elitista das universidades públicas, embora venha sendo progressivamente combatido por meio de políticas de acesso, ainda permanece enquanto ideologia entre muitos estudantes, docentes e gestores dessas instituições de ensino. É papel da presente pesquisa, neste sentido, somar ao corpo teórico de evidências acerca dos impactos subjetivos dessas experiências de exclusões vivenciadas por tantos jovens no Ensino Superior público brasileiro, principalmente no caso de negros e de mulheres, como são os participantes da pesquisa.

Esse é um exercício de conscientização, conforme definiu Paulo Freire (2016). A conscientização é o processo pelo qual se toma posse da realidade, compreendendo as estruturas sociais, as formas de opressão sobre as quais sustentam-se e os interesses de manutenção da ideologia dominante. É a partir dessa conscientização que se torna possível a luta pela transformação da realidade tal como está.

O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. Diante de um “universo de temas” em contradição dialética, os homens tornam posições contraditórias; alguns trabalham na manutenção das estruturas, e outros, em sua mudança. [...] O tema que se lhe opõe, a visão crítica e dinâmica do mundo, permite “desvelar” a realidade, desmascarar sua mitificação e chegar à plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens. (FREIRE, 2016, p. 17)

Por isso, mais uma vez, destaca-se aqui a necessidade da criação de políticas institucionais que objetivem avaliar, tanto no processo seletivo quanto na atuação continuada dos docentes da universidade, a formação pedagógica e a qualidade das práticas de ensino-aprendizagem, de modo a regularizar a participação dos docentes nas atividades de formação pedagógica, vista como uma solução a um dos fatores que levam à exclusão no Ensino Superior. Problema este que, como será discutido na subseção seguinte, provoca importantes impactos subjetivos.

### 3. A saúde mental e o processo de exclusão

Questionados sobre os fatores determinantes do processo de evasão no Ensino Superior e os impactos desse processo em sua história de vida, quatro entre os cinco entrevistados descreveram dificuldades emocionais vivenciadas

durante esse período. Dentre esses, os participantes Mirella, lasmin e Felipe relataram já lidarem com problemas de saúde mental anteriores ao seu ingresso na Unicamp, enquanto Isaac narrou nunca ter vivenciado esse tipo de dificuldades antes da graduação.

Nos casos de Mirella, Felipe e lasmin, as dificuldades emocionais que vivenciavam antes de ingressarem na Unicamp estavam relacionadas a questões familiares, experiências de *bullying* na escola e relacionamento amoroso, embora não seja possível precisar com exatidão as causas de determinado sofrimento psíquico. Enquanto Mirella e Felipe caracterizaram seus sentimentos como sintomas de depressão, Isaac nomeou seus sentimentos como sintomas de *burnout*, ansiedade e depressão, e lasmin também referiu-se a sintomas de ansiedade e depressão. Embora haja diferenças entre as experiências emocionais vivenciadas pelos participantes, é unânime a piora das dificuldades durante o período em que cursaram a graduação na área de Ciências exatas na Unicamp.

Entre os participantes que narraram as dificuldades emocionais, apenas Mirella obteve um diagnóstico conclusivo de depressão. Isaac, Felipe e lasmin relataram sintomas que, em sua própria leitura, foram caracterizados como depressão, ansiedade ou *burnout*. Não cabe ao presente trabalho, especialmente levando-se em consideração que a finalidade dos relatos era a construção de informações, diagnosticar os sentimentos vivenciados por esses participantes. Interessa, entretanto, observar os fatores relacionados ao sofrimento subjetivo a que esses participantes estiveram submetidos. Conforme descreveu Solomon (2014):

O diagnóstico é tão complexo quanto a doença. Os pacientes perguntam aos médicos o tempo inteiro: “Estou deprimido?”, como se o resultado pudesse ser obtido através de exame de sangue. O único modo de descobrir se alguém está deprimido é escutar e observar a si mesmo, examinar seus sentimentos e pensar sobre eles. Se alguém se sente mal sem nenhum motivo durante a maior parte do tempo, está deprimido. Caso se sinta mal a maior parte do tempo com motivo, também está deprimido, embora mudar os motivos possa ser a melhor maneira de avançar, em vez de simplesmente deixar de lado a circunstância e atacar a depressão (SOLOMON, 2014, p. 19).

O objetivo da presente pesquisa era investigar os impactos subjetivos da exclusão nas histórias dos participantes, mas as hipóteses elaboradas no

momento do projeto de pesquisa não previam tamanha recorrência e intensidade dos relatos acerca dos impactos à saúde mental dos estudantes. Neste sentido, a partir da análise dos dados construídos através das Entrevistas Recorrentes, buscou-se ampliar os estudos acerca da saúde mental no Ensino Superior.

Conforme discutido na seção de base teórica do presente trabalho, Ariño e Bardagi (2016) alertaram sobre a alta prevalência de transtornos mentais entre estudantes universitários. Em relação aos estudantes da Unicamp especificamente, Soares (2021) produziu uma tese de doutorado acerca dos Transtornos Mentais Comuns (TMC), isto é, transtornos marcados por sintomas depressivos, ansiosos e queixas somáticas, entre os universitários. Neste trabalho, Soares (2021) analisou os dados provenientes de um estudo transversal com 6.262 participantes, matriculados em diversos cursos de graduação da Unicamp entre os anos de 2017 e 2018. A partir dessa análise, a autora buscou refletir acerca da associação entre os TMC e a vivência universitária dos estudantes.

Segundo Soares (2021), a maioria dos estudantes entrevistados foram classificados como possíveis casos de TMC, em consonância aos demais estudos nacionais, porém com taxa superior quando comparado aos estudos internacionais. Entre os recortes observados, as mulheres, os estudantes negros, os não heterossexuais, aqueles que já sofreram bullying no Ensino Superior e os que não dispõem de lugar adequado de estudos em casa tiveram maior porcentagem de resultados positivos no teste SRQ-20, o qual testava a possibilidade de desenvolvimento de um TMC nos participantes.

Importa destacar que, dentre os participantes da presente pesquisa que descreveram dificuldades emocionais no período da graduação, Felipe e Isaac são negros, e Iasmin e Mirella são mulheres. É notável a associação que se estabelece entre as dificuldades emocionais vivenciadas e as marcas sociais e econômicas dos participantes. Interessa ainda ressaltar a associação descrita pela autora entre a dificuldade para se manter no curso, por exemplo, devido às dificuldades financeiras, que foram fator determinante para alguns participantes, e as chances de desenvolver um transtorno.

Quanto aos alunos ingressantes (recorte de pesquisa D) e concluintes (recorte de pesquisa E), constatou-se que aqueles que encontravam dificuldades para se manter no curso (sejam dificuldades financeiras, relacionadas a questões pessoais, estudantis ou devido à percepção negativa sobre seu curso e a universidade) e aqueles que têm

perspectivas ruins em relação ao futuro (como não ter planos após a finalização do curso), tiveram maiores chances de ser um possível caso de TMC. Neste sentido, visando a promoção em saúde do estudante, evidencia-se a necessidade de oferecer suporte às demandas de permanência na universidade e de inserção no mercado de trabalho. (SOARES, 2021, p. 111)

Mais uma vez, os dados descritos por Soares (2021) corroboram os dados produzidos na presente pesquisa: as dificuldades emocionais, marcadas por sintomas ansiosos e depressivos, estão intrinsecamente relacionadas à exclusão desses estudantes no Ensino Superior. A seguir, objetiva-se destacar o modo como os demais Núcleos Temáticos relacionam-se com os impactos na saúde mental desses participantes.

Na análise de dados, observou-se que as dificuldades emocionais intensificaram o problema do rendimento acadêmico insatisfatório, Núcleo Temático unânime entre os participantes, visto que não conseguiam dedicar-se aos estudos como gostariam.

Porque eu realmente não conseguia fazer nada, eu saía de casa porque eu não gostava de estudar em casa, gostava de ir pra Unicamp estudar, ou ir pra uma cafeteria ou sei lá, pra uma biblioteca pra estudar, mas assim, eu não conseguia. Então eu saía de casa, a partir do momento que eu abria o meu computador pra estudar, ou abria os livros, eu começava a chorar, chorar, chorar, chorar, e eu chorava o dia inteiro, era só isso que eu fazia, entendeu? Aí eu falei “tá muito errado isso, não consigo fazer nada, só choro o dia inteiro” e chegou a um ponto assim que eu não conseguia mais, que eu não queria mais interagir com outras pessoas. (Mirella, Química, entrevista 1)

Eu me senti isolado, não conseguia compreender as aulas, aí vem o fator emocional, que quando tira nota ruim, nossa, você começa a ter falta de fé em si mesmo, falta né, começa a ter insegurança, é, ansiedade. Ansiedade por conta que tipo assim, igual como falei pra você, eu senti muita ansiedade de “nossa, não tô entendendo a aula” e eu estudava, estudava, estudava muito no começo né pra tentar conseguir acompanhar a aula, e mesmo assim eu não tava conseguindo. Então, sabe, eu me senti assim um caos. Um caos completo, perdido, sabe, perdido mesmo. E isso contribuiu pra eu, nesse um ano, né, que eu fiquei na Unicamp, eu tive alguns traumas psicológicos, tanto que tive que passar em sessões com um psicólogo depois por conta que senti muita ansiedade, quase tava desenvolvendo depressão na época. (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 2)

Em contrapartida, como ilustra a fala de Isaac, parte do sofrimento psíquico vivenciado pelos participantes era decorrente do próprio rendimento acadêmico insatisfatório. A dificuldade em compreender os conteúdos das

disciplinas, bem como os resultados insatisfatórios nas avaliações, somados às práticas pedagógicas inadequadas realizadas pelos professores, geraram sentimento de frustração e angústia, além do impacto à visão que o participante possuía sobre si mesmo.

Então esse afogamento, pelo menos a questão de sentimental, né, porque somos seres humanos, eu me senti muito frustrado, não só... Com a universidade, às vezes não com a universidade, mas comigo mesmo, sabe? Eu me senti “nossa, eu devo ser o cara mais burro do mundo assim, mais ignorante da face da terra, porque como que pode?” [1] Aí essa parte emocional impacta, porque você já chega cansado na aula, assiste as aulas, aí você procura às vezes professor, e “isso aqui é trivial”, aí você faz avaliação, notas negativas, aí isso vai te impactando emocionalmente. Principalmente, você vai se sentindo, às vezes, frustrado consigo mesmo... (Isaac, Licenciatura em Física, entrevistas 1 e 2)

Além do rendimento acadêmico insatisfatório, a questão da falta de vínculos afetivos, narrada por Isaac e Felipe, também possui evidente impacto na saúde mental desses estudantes. Esses participantes descreveram a dificuldade de fazer amigos no período em que frequentaram a Unicamp, a qual impactou diretamente o senso de pertencimento desses estudantes. No caso de Isaac, o participante ainda relatou sentir dificuldades de inserção social, visto que percebia os demais estudantes como muito diferentes de si, econômica e socialmente.

Neste sentido, importa compreender alguns conceitos elaborados por Sawaia (2001), construídos com base nos pressupostos teóricos de Espinosa. A autora descreveu a dialética inclusão/exclusão como o processo pelo qual determinados indivíduos são “incluídos” na sociedade, como se *a priori* não pertencessem a ela, e na realidade permanecem excluídos. Isto é, mesmo a inclusão de determinados grupos sociais ocorre através da reafirmação dos privilégios e a negação dos direitos a todos. Essa dialética pode ser observada no processo de exclusão descrito pelos participantes na presente pesquisa: mulheres e negros, embora tenham sido incluídos no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior, sofrem processos de exclusão.

Os construtos teóricos da autora explicam a forma como a dialética de inclusão/exclusão, vivenciada pelos participantes da presente pesquisa, acarreta no denominado sofrimento ético-político. De acordo com Sawaia (2001), o

sofrimento ético-político difere da dor inerente ao ser humano, porque decorre das injustiças sociais. Não é sentido por todos, mas por aqueles nos quais a desigualdade se materializa.

Em síntese, o sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. Qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social. Portanto, o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. (SAWAIA, 2001, p. 104)

É possível, a partir dos conceitos desenvolvidos pela autora supracitada, compreender o modo pelo qual a exclusão vivenciada pelos estudantes foi um dos fatores determinantes do sofrimento vivenciado pelos mesmos. Em relação às políticas institucionais desenvolvidas pela Unicamp para lidar com as questões de saúde mental dos estudantes, importa descrever o Serviço de Assistência Psicológica e Psiquiátrica ao Estudante (SAPPE). Segundo informado no site do SAPPE, o atendimento psicológico oferecido caracteriza-se por intervenções pontuais ou muito breves, destinado a momentos de crises dos estudantes.

Os participantes foram questionados pela pesquisadora se realizaram ações de entrar em contato com o SAPPE para solicitar ajuda psicológica e psiquiátrica, tendo em vista que percebiam sintomas ansiosos e depressivos. Isaac e Felipe afirmaram não terem conhecimento sobre essa possibilidade, enquanto Mirella e lasmin tiveram apenas uma breve aproximação com o Serviço.

Porque na época que eu tava na química, que eu comecei a fazer a terapia, eu nem sabia que tinha o SAPPE na Unicamp, pra ser sincera [risos]. Eu comecei a fazer terapia fora, daí quando eu entrei no curso eles falaram pra mim, falaram “ah mas tem o programa de apoio, você pode procurar psicólogo se quiser”, daí eu falei “ah, legal”, mas daí eu conversei com algumas pessoas, algumas pessoas falaram “ah, porque é”... Algumas pessoas acham bom, outras acham que não é, algumas pessoas falam que “ah, fui lá e consegui”, outras falam “ah, eu não consegui”, daí eu não sabia direito como era e eu acabei deixando, né. (Mirella, Química, entrevista 1)

Tanto que eu cheguei a procurar o SAPPE na Unicamp, eu cheguei a fazer algumas consultas, só que a lista de espera é muito grande... (lasmin, Curso 51, entrevista 2)

É evidente, a partir dos relatos dos participantes, a necessidade de ampliação da capacidade de divulgação de informações e da atuação do SAPPE. Esse Serviço trata-se de uma política institucional imprescindível para remediar situações em que os estudantes estejam sofrendo dificuldades emocionais. Não é suficiente, entretanto, que a universidade atente-se às maneiras de remediar as crises, mas de evitá-las. Afinal, embora outros fatores tenham impactado a saúde mental dos jovens entrevistados, a vivência universitária não se apresentou como uma possível solução, mas como um fator agravante do seu sofrimento subjetivo.

Entre os quatro participantes cujas falas integraram o núcleo referente às dificuldades emocionais, todos relataram terem vivenciado melhora nos sintomas ansiosos e depressivos após desligarem-se da universidade. Esse é um importante dado que ressalta a relação recíproca entre a exclusão sofrida por esses estudantes de graduação de Ciências Exatas da Unicamp e os prejuízos à saúde mental.

## Considerações finais

A investigação empreendida no presente trabalho acerca da exclusão de estudantes nos cursos de graduação de Ciências Exatas da Unicamp permitiu compreender alguns dados importantes sobre este processo. No que diz respeito aos fatores determinantes da exclusão no Ensino Superior, evidenciou-se a relação que se estabelece entre os fatores sociais, econômicos e raciais, e as dificuldades vivenciadas pelos estudantes durante sua vivência universitária. Entre os Núcleos temáticos organizados a partir das Entrevistas Recorrentes realizadas com os participantes, destacaram-se as questões do rendimento acadêmico insatisfatório, da didática inadequada de professores, monitores e coordenadores, e dos desafios em relação à saúde mental enquanto os mais recorrentes fatores determinantes do processo de exclusão vivenciado pelos participantes da pesquisa.

Quanto aos impactos da exclusão vivenciada nas histórias de vida dos estudantes, dois aspectos destacaram-se: primeiro, o fato de que três desses jovens desistiram do curso em uma instituição pública e migraram para o ensino

privado, num movimento que ilustra o fortalecimento da iniciativa privada e a elitização das instituições públicas de Ensino Superior no Brasil; segundo, o sofrimento ético-político ao qual estiveram submetidos quatro participantes da pesquisa, o que acarretou em prejuízos à sua saúde mental. A relação entre a exclusão e as dificuldades emocionais, conforme observou-se, é recíproca.

Descrever e analisar as histórias dos participantes da presente pesquisa permitiu compreender as formas como as subjetividades são afetadas pelo processo de exclusão, o qual impacta as relações dos indivíduos não apenas com o conhecimento, mas também consigo mesmos. É papel das pesquisas acerca da afetividade desmistificar o sofrimento vivenciado individualmente, reconhecendo nele o caráter coletivo das instituições. Conforme definiu Sawaia (2001):

A preocupação com a potencialização de cada um e da coletividade derruba a fronteira artificial entre a universidade ética e a particularidade do desejo de cada um, e entre o coletivo e o individual, que sempre marcou a práxis psicossocial. O objetivo de cada um é rentabilizar maximamente sua potência, diz Espinosa, ao mesmo tempo que afirma, que só o conseguimos, quando nos unimos uns a outros, alargando o nosso campo de ação. Os homens realizam-se com os outros e não sozinhos, portanto, os benefícios de uma coletividade organizada são relevantes a todos, e a vontade comum a todos é mais poderosa do que o conatus individual, e o coletivo é produto do consentimento e não do pacto ou do contrato. (SAWAIA, 2001, p. 115-116)

O que se conclui, a partir da discussão realizada de modo a interpretar os dados com as lentes da teoria, é de que muitos fatores que levaram os participantes da pesquisa a serem excluídos dos seus cursos de graduação, bem como o sofrimento decorrente dessa experiência, poderiam ser amenizados, senão sanados, através de políticas institucionais eficazes que buscassem garantir, para além do acesso ao Ensino Superior, a permanência e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Segue-se um resumo de propostas de políticas institucionais discutidas na seção anterior, divididas em três categorias:

a) sobre políticas para alunos ingressantes no Ensino Superior: estratégias para nivelamento dos conhecimentos dos alunos quando ingressantes do Ensino Superior, através de disciplinas acrescidas ou maior período de retomada de conhecimentos em cada disciplina do primeiro semestre; reavaliação da política de cancelamento da matrícula de estudantes que forem reprovados em todas as disciplinas do primeiro ano da graduação;

ingresso das chamadas subsequentes do vestibular anterior ao início das aulas, ingresso apenas no semestre seguinte, aulas gravadas das primeiras semanas ou programa específico de acompanhamento de estudantes que ingressarem após o início das aulas;

b) no que diz respeito à permanência estudantil: estratégia coletiva docente de repensar os métodos de avaliação das disciplinas; política institucional que normatize a possibilidade de atividades extraclasse, como “vista de prova” e aulas de monitoria, apenas no período em que os alunos estão matriculados; ampliação da divulgação e da atuação do SAPPE no tratamento e na prevenção às dificuldades de saúde mental enfrentadas pelos estudantes; e das próprias políticas de permanência da universidade.

c) no que diz respeito à formação docente: inclusão de critérios de seleção de docentes que avaliem a formação e experiência pedagógica do candidato; revisão das políticas de avaliação de modo a incluir a formação pedagógica como critério a ser avaliado no desempenho docente; incluir as atividades do EA<sup>2</sup> como parte do percurso de formação obrigatória em serviço de professores após o processo de seleção para ingresso na universidade.

Essas são possíveis políticas institucionais discutidas a partir das histórias de exclusão vivenciadas pelos participantes da presente pesquisa. Como se pôde observar, dizem respeito às particularidades institucionais da Unicamp, embora certamente seja possível encontrar paralelos em diversas universidades no Brasil e no mundo. É limitação da presente pesquisa, portanto, a impossibilidade de verificar e ampliar o conhecimento acerca das políticas institucionais bem-sucedidas em outras universidades, as quais dêem conta das questões de acesso e permanência estudantil, bem como da formação pedagógica adequada aos docentes.

Cabe o reconhecimento, entretanto, de que a discussão de políticas institucionais para o Ensino Superior é um exercício permanente de conscientização e de luta por ações que, promovendo a igualdade de oportunidades entre os diversos públicos, combatem o *status quo* e a *meritocracia*. Conforme defendeu Freire (2016):

A realidade só pode ser modificada se o homem descobrir que pode sim, e pode sê-lo por ele. Portanto, é preciso fazer dessa conscientização o objetivo fundamental da educação; é preciso, em

primeiro lugar, provocar uma atitude crítica, de reflexão, que leve à ação. (FREIRE, 2016, p. 76)

Encerra-se o presente trabalho com a esperança de novos investimentos na área do Ensino Superior, como realizado através de políticas públicas que ampliaram o acesso a este nível educacional para novos públicos nas últimas décadas, conforme descrito na seção de base teórica desta pesquisa. Esta nova esperança deve-se à eleição do candidato Luis Inácio Lula da Silva, filiado ao Partido dos Trabalhadores, para o cargo de presidente da república, no processo eleitoral de 2022. Estima-se que o Ensino Superior público, democrático e de qualidade entre novamente na agenda do governo brasileiro.

Conclui-se, finalmente, o presente trabalho, destacando a necessidade de construírem-se mais pesquisas científicas acerca dos movimentos de exclusão no Ensino Superior, de modo que a conscientização acerca desse processo motive, cada vez mais, novas políticas institucionais que possam evita-lo. Espera-se, portanto, que a presente pesquisa possa contribuir com o cenário educacional nesse sentido, somando-se ao corpo teórico de pesquisas que contribuem para o avanço da educação brasileira pública, gratuita, democrática e de qualidade.

## Referências bibliográficas

AGUILAR, L. FILHO, J. **Políticas de Inclusão e Políticas de Expansão no Ensino Superior Brasileiro: Mudanças no escopo e no curso de ação das políticas para o ensino superior brasileiro desde 1990 até 2011.**

Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional. Depto. de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2012.

ARIÑO, D. O. BARDAGI, M. P. **Saúde mental de estudantes universitários e os fatores acadêmicos e de carreira associados.** In: SOARES, A. B. MOURÃO, L. MONTEIRO, M. C. (Org.) *O estudante universitário brasileiro: saúde mental, escolha profissional, adaptação à universidade e desenvolvimento de carreira.* Curitiba: Appris editora, 2016. p. 37-51.

BERTOLIN, J. AMARAL, A. ALMEIDA, L. **Os cursos de graduação podem compensar a falta de capital cultural e *background* dos estudantes?** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e185453, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina.** Tradução de Maria Helena Kühner. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2012: resumo técnico.** – Brasília, 2014. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2012.pdf](https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf). Acesso em 21 de fevereiro de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas.** Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf). Acesso em 21 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior.** Brasília, 2017. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2017/metodologia\\_indicadores\\_trajetoria\\_curso.pdf](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf). Acesso em: 13 de agosto de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Indicadores de Fluxo da Educação Superior 2015 a 2020**. [Online]. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-fluxo-da-educacao-superior>. Acesso em: 13 de agosto de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Indicadores de Fluxo da Educação Superior 2016 a 2020**. [Online]. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-fluxo-da-educacao-superior>. Acesso em: 13 de agosto de 2022.

BRASIL. **LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF. 2012.

BRONCHER, H. **História de desligamentos do ensino superior por baixo coeficiente de progressão**. Trabalho de conclusão de curso. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 2014. 141 p.

CUNHA, M. I. **Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção**. Educação. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018

ESPINOSA, B. CHAUÍ, M. **Ética**. São Paulo: Edusp, 2015.

FIOR, C. A. **Evasão no Ensino superior e papel preditivo do envolvimento acadêmico**. Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq. Vol XIII, número 1, jan-jun, 2021, pág. 9-32.

FIOR, C. A. MARTINS, M. J. **Experiências de escolarização de jovens de camadas populares que ingressam no ensino superior**. Cadernos do Aplicação. Porto Alegre, v.34, n.2. 2021.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. – 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 134 p.

GROTTA, E. C. **Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida**. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. 2000.

HERINGER, R. **Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico.** Revista Brasileira de Orientação Profissional, Vol. 19, No. 1, 7-17. 2018

KAHHALE, E. PEIXOTO, M. GONÇALVES, M. **A produção do conhecimento nas revoluções burguesas: aspectos relacionados à questão metodológica.** In: KAHHALE, E. *A diversidade da Psicologia: uma construção teórica.* São Paulo: Cortez Editora, 2000.

LEITE, S. e TAGLIAFERRO, A. **A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível.** In Psicologia Escolar e Educacional, 2005. Volume 9, número 2. p. 247-260.

LEITE, S. A. S. & Colombo, F. A. **A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes.** Em Pimenta, S. G.; Ghedin, E.; Franco, M. A. S. (Orgs.) *Pesquisa em Educação - alternativas investigativas com objetos complexos.* São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LEITE, S. **Afetividade nas práticas pedagógicas.** Vol 20, n 2. Temas em Psicologia. Campinas: Unicamp. 2012. p. 355 – 368.

LEITE, S. **Capítulo 1: Bases teóricas do grupo do afeto.** In: *Afetividade: as marcas do professor inesquecível.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 27 - 49.

LIMA, V. de A. **Afetividade e Ensino de matemática: a prática pedagógica de uma professora dos anos iniciais.** Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. 2020.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2ª ed. São Paulo: E.P.U, 2013. 128 p.

LURIA, A. R. **A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais.** In: LURIA, A. R. *Curso geral de Psicologia.* Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1967. p. 71-84.

LURIA, A. R. **Vigotskii.** In: VIGOTSKII, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* Ed. 11. São Paulo: Ícone, 2010. p. 21-37.

OCDE – Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013), **Education at a Glance - OECD Indicators.**

[http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf).

ORLANDO, I. R. **Afetividade e ensino de língua inglesa: um olhar para as práticas pedagógicas**. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. 2019.

REY, F. G. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural**. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 24, 1o sem. de 2007, pp. 155-179

SAWAIA, B. **O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão**. In: SAWAIA (Org.). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Editora Vozes: Petrópolis. 2001. p. 97 – 117.

SAWAIA, B. B. Prólogo. **Afeto e Comum: categorias centrais em diferentes contextos**. In: SAWAIA, B. B. ALBUQUERQUE, R. BUSARELLO, F. R. *Afeto & Comum: reflexões sobre a práxis psicossocial*. Alexa Cultural: São Paulo, 2018. p. 29-36.

SILVA, J. O. M. **As pesquisas científicas do Grupo do afeto: analisando os modos de afetar**. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: PUC-Campinas, 2020.

SILVA, M. SILVA, A. G. Professores e alunos: o engendramento da violência da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 471-494, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623664089>. Acesso em 25 de fevereiro de 2023.

SOARES, M. M. **Transtornos mentais comuns entre universitários e sua associação com fatores demográficos, socioeconômicos e vivências acadêmicas**. 2021. Tese (Doutorado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOLOMON, A. **Depressão**. In: SOLOMON, A. *O demônio do meio-dia: uma anatomia da depressão*. 2a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

UNICAMP. **Relatório final de avaliação institucional UNICAMP 2014-2018** [recurso eletrônico] / Coordenadoria Geral da Universidade. – Campinas, SP: BCCL/UNICAMP, 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Anuário Estatístico 2020: base 2019**. Assessoria de Economia e Planejamento. Campinas, 2020. 335 p.

VIGOTSKI, L.S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 2001. 531 p.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Tomo III. Madri: Machado Libros S. A., 2013 (1). 384 p.

WEREBE, M. J. G. NADEL-BRULFERT, J. **Henri Wallon**. São Paulo: Editora Ática. 1986.

## Apêndices

Apêndice 1 – Questionário aos possíveis sujeitos

Muito obrigada por sua colaboração, será de imensa valia para a pesquisa!

E-mail.

Idade.

Como você se descreveria melhor?

Asiático, Branco, Indígena, Negro, Prefiro não dizer

Em que ano iniciou a graduação?

Qual foi o curso escolhido?

O que o levou a optar por esse curso de graduação na Unicamp?

Em qual semestre do curso você interrompeu seus estudos na graduação?

Anteriormente, você tentou iniciar um outro curso de graduação em outra universidade? Se sim, qual?

Turno do curso iniciado na Unicamp:

Matutino, Vespertino, Noturno, Integral

Como foi sua moradia no período de graduação?

Casa da família, Moradia estudantil, República, Pensionato, Morando sozinho/a, Outro

Assinale as alternativas que correspondem às atividades ou circunstâncias em que você esteve envolvido/a no período da graduação:

Trabalho remunerado, Maternidade/paternidade, Atividades acadêmicas não obrigatórias (centro acadêmico, grupo de estudos, monitoria, etc), Nenhuma, Outros

Assinale as alternativas que melhor indicam as causas de sua evasão

Não me identifiquei com o curso, Reprovações repetidas em disciplina(s), Dificuldades financeiras, Falta de tempo para dedicação aos estudos, Dificuldade de comparecer às aulas, Problemas familiares, Convivência no

campus/cidade com os colegas, Didática inadequada de professor(es), Dificuldades emocionais, Dificuldade de conciliar estudos com outras atividades, Poucas perspectivas de atuação no mercado de trabalho, Moradia distante da faculdade, Outros.

Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Exclusão no Ensino Superior: impactos afetivos e subjetivos**  
**Natália Mazzilli Dias, Sérgio Antônio da Silva Leite**  
**Número do CAAE: 39971820.4.0000.8142**

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

### **Justificativa e objetivos:**

O levantamento bibliográfico demonstrou que 27,59% dos alunos matriculados em cursos de graduação, após serem aprovados em um exigente vestibular, são desligados ou abandonam seus cursos. Trata-se de um alarmante número de exclusão ou fracasso no processo de ensino-aprendizagem do Ensino Superior brasileiro.

É para essa realidade e esses sujeitos histórico-sociais que este estudo objetiva dar luz, analisando de maneira crítica essa exclusão e os impactos da mesma na subjetividade dos referidos sujeitos. Espera-se que o desenvolvimento desta pesquisa viabilize novas discussões e perspectivas acerca da exclusão no Ensino Superior, além de despertar possibilidades que amenizem ou colaborem para a solução deste problema. Considera-se que o Ensino Superior, em termos de formação acadêmica e profissional, deve ser um direito de todos os jovens brasileiros.

Esta pesquisa objetiva, portanto, identificar e analisar as principais mediações - indivíduos e situações - determinantes do processo de exclusão, vivenciadas por alunos que foram desligados da Universidade; bem como investigar os impactos afetivos/subjetivos, decorrentes dessa exclusão, na história de vida desses alunos;

**Procedimentos:**

Participando do estudo você está sendo convidado a: responder a uma questão básica, relacionada com o eixo central da pesquisa, no caso, a evasão no Ensino superior; fornecer mais detalhes ou alguma explicação extra conforme solicitação da pesquisadora; discutir e colaborar ativamente com a construção dos núcleos provenientes da análise dos relatos pela pesquisadora. O processo de coleta terminará quando o sujeito e a pesquisadora concordarem que não há mais questões a serem discutidas.

Os dados desta pesquisa serão armazenados em arquivo confidencial no computador da pesquisadora pelo período de pelo menos 5 anos após o final da pesquisa, de acordo com a Res. CNS 510/16.

**Desconfortos e riscos:**

A pesquisa não apresenta riscos previsíveis. Você **não** deve participar deste estudo se não sentir-se confortável em falar sobre o tema.

**Benefícios:**

As vantagens da participação nesta pesquisa dizem respeito aos benefícios coletivos gerados para as instituições de ensino superior, bem como para os profissionais da educação, de forma a ilustrar as mediações e os impactos do processo de exclusão no ensino superior. Não há previsão de benefícios diretos aos participantes.

**Acompanhamento e assistência:**

Você tem o direito à assistência integral e gratuita devido a danos diretos e indiretos, imediatos e tardios, pelo tempo que for necessário. Você terá direito ao acesso aos resultados da pesquisa, os quais não conterão os nomes dos participantes. Você poderá se recusar a participar ou interromper a sua contribuição com total liberdade, quando desejar.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação identificada será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

**Ressarcimento e indenização:**

A realização da pesquisa não prevê despesas aos participantes, por isso não há previsão de ressarcimento. Você será indenizado caso possua danos decorrentes da realização da pesquisa.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Natália Mazzilli Dias, [namadias@hotmail.com](mailto:namadias@hotmail.com), (19)99839-6928 ou Sérgio Antônio da Silva Leite, FE / Unicamp, [sasleite@hotmail.com](mailto:sasleite@hotmail.com).

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:00hs às 11:30hs e das 13:00hs as 17:30hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: [cep@unicamp.br](mailto:cep@unicamp.br)

### **O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).**

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

### **Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Data:  
 \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

### **Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_ Data:  
 \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do pesquisador)

Apêndice 3 – Quadro de Núcleos Temáticos dos Participantes

Isaac:

<p>Dificuldades de adaptação</p>	<p>“Então eu entrei no período noturno, e aí, no começo das disciplinas né, logo no início, eu percebi que... Algumas dificuldades que eu estaria enfrentando ao longo da minha graduação.”</p> <p>“Aí eu pegava o livro (risos), uma outra dificuldade que todo aluno de graduação da unicamp deve passar também, exemplo, ele comenta do livro, aí eu chego na biblioteca, tem 6 livros... E é tipo 6, 7 livros daquela disciplina, e tem tipo, 30 alunos, então (risos). Apenas 6, o resto vai ficar no pdf mesmo né, pelo menos eu aprendo muito mais com livro físico, e aí foi, e foi seguindo...”</p> <p>“Era tudo muito novo, eu acho assim, eu achei muito bagunçado a parte de você escolher as disciplinas, você tem que escolher as disciplinas que você vai cursar, né, aí tem aquela parte... Aí você, tem aquela parte que você “ah, essa é requisito dessa”, pelo menos no sistema da unicamp que eu entrei pra selecionar né, eu não recebi um feedback, uma explicação disso... Tipo “ah como que eu vou pra saber, pra ver qual professor é melhor do que o outro”, porque tem uma avaliação que os alunos dão aos professores, né? Como eu vou saber qual professor, né, é, assim... É mais fácil pra mim tá entendendo, como eu vou saber essa parte, sabe? De sistemas, de você selecionar as disciplinas, tudo... Eu fiquei muito confuso, e como eu disse pra você, eu entrei na chamada, se eu não me engano na terceira chamada, se houve uma explicação a respeito disso, eu perdi totalmente.”</p> <p>“Porque eu cheguei lá, e foi uma grande porrada que eu recebi da vida assim né, eu sempre tive professores atenciosos, que tiravam minhas dúvidas, que tinham prazer de me ajudar...”</p> <p>“Por exemplo, tinha uma, lembro que a primeira aula de laboratório que eu tive, eu recebi uma... a gente tem que comprar um caderninho né, de laboratório, pra gente preencher os nossos dados. E aí, né, quando eu cheguei lá, ele tinha me explicado “ah, você tem que fazer isso, isso, isso, passar pro caderno, não pode apagar”... Beleza, eu compreendi. Aí eu fiz tudo, nossa, passei o dia inteiro fazendo pro laboratório, né, a gente tinha um preparo antes, aí você fazia e depois, suas conclusões. Tudo bem, eu fiz isso. Aí eu cheguei lá e assim, eu percebi, aí ele falou assim “não”, eu lembro até hoje, ele chegou em mim e falou assim “mas por que você fez tudo isso?” e não sei o que tem... Aí eu percebi que eu tinha compreendido tudo errado, que eu fiz um monte de coisa que não precisava ter feito, e eu falei “nossa”.”</p> <p>“E ao chegar, nossa, assim, uma coisa que eu achava que eu ia aprender muito, porque assim, a gente cria expectativas né, então antes da unicamp, eu tinha muita expectativa, aí quando eu iniciei o curso, meio que foi um tapa que eu tomava na cara toda hora, sabe?”</p> <p>“P: Entendi. E você chegou a solicitar bolsa da unicamp? I: Bolsa, não. Na verdade, eu nem sabia que tinha essa estrutura. P: Você não sabia que tinha, tipo, auxílio estudantil? I: Não sabia.” [2]</p>
----------------------------------	--

	<p>“Aí um exemplo “pra você saber isso daqui, você tem que revisar isso, isso e isso”, um guia de estudo, sabe? Um guia de estudo, porque eu me sentia muito perdido. É que hoje pra mim isso é claro, por exemplo, pra mim saber isso aqui, eu tinha que saber esses conceitos anteriormente. Na época, nossa, pra mim era um bicho de sete cabeças, assim, e também, na época, eu era mais imaturo, né? Eu tinha acho que 17, 18, acho que não lembro. E aí eu olhava e ficava muito assustado, porque, imagina, eu sentava na sala de aula e não entendia nada, eu falava “meu, não aprendi nada no ensino médio então, tô todo perdido”, e então, a minha maior dificuldade é isso, eu não sabia o que eu precisava estudar pra mim conseguir entender os conceitos depois de cada aula.” [3]</p> <p>“Pelo menos eu gosto de conversar com professor no final da aula. E aí eu fui perguntar pra ele, eu perguntei “nossa, professor, tô muito perdido, não tô conseguindo entender suas aulas”, aí ele me passou um site, era um site onde encontrava... Não lembro agora, era um site que ele criou que tinha todas as listas, todos os exercícios, aí ele falou assim “estuda o site que você vai conseguir”, só isso. E aí foi o que eu fiz, eu abri o livro, e aí eu me senti perdido, porque... E outra coisa também, quando eu abri o site, que lá tinha apostila, e era muito conceito, era muito conceito, muito conceito que eu precisava rever e... E estudar pra mim conseguir acompanhar as aulas.” [3]</p>
Ingresso tardio	<p>“Eu entrei, se eu não me engano, na terceira ou quarta chamada, então já tinha começado uma revisão na graduação. Eu acho assim, essas chamadas, seria ideal se chamasse os alunos antes de começar as aulas do curso, porque muitas vezes tem a chamada, o aluno vai pra graduação, e já tipo, começou, já perdeu ali, o começo né dos ensinamentos, das explicações.”</p> <p>“Então eu senti muito essa falta, sabe, parte pedagógica, mesmo, do professor olhar pra você, ter interesse de tirar suas dúvidas, explicar de forma detalhada... [...] Por exemplo, como eu não tive, sabe, um ambiente acolhedor, que chega pra você e explica “olha, eu vou explicar pra você como funciona o sistema da unicamp, como você escolhe as disciplinas”, alguém que já passou os trilhos aí e explicasse, facilitasse esse caminho pra você. Por exemplo “olha, esse professor, ele é muito bom pra essa disciplina, ou esse aqui, esse aqui é muito difícil, eu não consegui pegar a didática dele” e explicar porque, essa troca de ideias, eu senti muita falta. Principalmente porque eu não entrei desde o início, eu entrei na terceira chamada, entendeu?”</p> <p>“A maior dificuldade que eu tive é que eu entrei, tava terminando a revisão de Cálculo né, então eu cheguei e tava todo perdido, né. Aí eu assistia as disciplinas, as aulas, eu tinha, eu não entendia... Tipo assim, igual eu falei pra você, eu tinha dificuldade na compreensão dos conceitos. Então quando eu cheguei lá pra assistir, eu me senti um et, eu assistia às aulas e não entendia, por isso que eu decidi trancar.” [3]</p>
	<p>“Então de início, eu tive essa dificuldade, de quando que eu cheguei na graduação, eu tinha muitas dúvidas, eu tinha muitas falhas, lacunas na minha educação.”</p>

<p>Lacunas do ensino básico</p>	<p>“Então eu cheguei lá, assim, totalmente, com muita dificuldade, aí não só eu, tá? Eu tinha, conversava, tinha um contato com os colegas, todo mundo passando pela mesma coisa, e aí eu ficava o dia todo revisando lacunas, né, revisando essas lacunas, e estudando bastante pra conseguir compreender, né?”</p> <p>“Era um curso que eu tive várias lacunas também né, e aí eu imaginaria assim “nossa, tudo bem, eu vou chegar na universidade, ela vai trabalhar comigo passo a passo pra que eu consiga compreender um caminho, né”.”</p> <p>“Muitas vezes o professor, ele pulava os cálculos, e às vezes, pelo menos eu, que tive falhas no ensino médio, ele pulando etapas, eu ficava assim, com muita dúvida, tipo “nossa, como que ele chegou nessa conclusão, né?”.”</p> <p>“Só que muitas vezes, como eu falei pra você, eu tive lacunas, eu tive disciplinas, por exemplo, o professor de ciências era o mesmo de matemática, que era o mesmo de física, que era o professor que faltava (risos)... Então, imagina um aluno que chega, tem essas falhas, aí chega na universidade.”</p> <p>“[Sobre o ensino médio] Outra questão por exemplo que eu tinha, química, em química, eu tinha, é... A gente tinha, né, é separado em bimestres, né, e às vezes ficava o primeiro bimestre apenas num tema. Por exemplo, imagina um tema, simples, né, aí ficava nesse mesmo tema o bimestre inteiro. Aí passava outro bimestre, outro tema. E aí quando você chega, igual no vestibular, que é muitos temas, você se depara que muita coisa você nem chegou a ver.” [2]</p> <p>“Eu tinha visto, assim, o básico do básico, não tinha trabalhado direito as propriedades, de como você interagir aquelas propriedades. Então, não tinha exploração de exercícios, de passar conceitos, eu tinha lacuna teórica mesmo, sabe? De o professor falar, exemplo, no começo de Cálculo 1 tem uma semana, acho que uma ou duas semanas de revisão, de todas as funções, né? E aí nessa revisão, falei “nossa, era pra ser uma revisão e era a primeira vez que eu tava vendo”, entendeu?” [2]</p> <p>“Às vezes, por exemplo, numa sala pública você tem diversas realidades, toda sala você tem né, aí, igual eu falei pra você, ficava no mesmo tema pra essa pessoa conseguir atender as necessidades e ser passada de bimestre, né. E aí passa muito pouco conteúdo, os professores faltavam bastante... Tinha dia que tinha uma disciplina só, tipo, de artes, um exemplo, e aí o professor de matemática simplesmente não veio, aí eu ficava a manhã inteira sem professor de matemática, aí voltava pra minha casa. Aí, isso acontecia, era frequente, entendeu? Às vezes “ah, o professor de matemática não veio, a gente vai ter aula de português”. Então era assim, era muito bagunçado, tinha essas lacunas, aí no ensino fundamental que é da quinta ao nono ano, eu experimentei a mesma coisa.” [2]</p> <p>“Então, foi assim, o meu caminho foi mais ou menos assim... Eu fiquei no Cotuca dois anos, eu fiz Eletroeletrônica, noturno, tenho até a</p>
---------------------------------	--

	<p>carteirinha guardado aqui. Eu fiz dois anos, e aí no terceiro ano, eu saí. Aí eu vim aqui na escola Israel Choba, que é uma escola estadual aqui de Vinhedo. Aí eu fiz meu terceiro ano, que comparado a escola que eu tinha, realmente o conteúdo era muito fraco, e aí depois, né, que eu vim... Aí depois eu fiquei um ano estudando, quando eu terminei o meu ensino médio, pra conseguir Física.” [3]</p> <p>“Eu parei na época porque eu também tinha muita dificuldade no Cotuca, muita dificuldade... No primeiro ano eu não peguei nenhuma DP, mas lá eu sentia a mesma dificuldade também, principalmente em Eletro, né... E aí foram dificuldades semelhantes, e aí no primeiro ano eu passei, consegui ser aprovado em tudo, mas assim me esforçando muito, muito mesmo. Aí, no segundo ano, eu tinha pegado a dependência, e eu não queria, época, ficar...” [3]</p> <p>“Eu fiz o primeiro ano, eu entrei lá no Cotuca, e foi assim, o Cotuca, os dois anos que eu passei lá foram muito difíceis, muito difíceis mesmo. [...] Depois do primeiro ano, eu consegui ir bem nas disciplinas, fui aprovado em todas, só que pra mim ter esse desempenho, eu precisava literalmente, eu acordava umas... Tipo, na época eu não precisava trabalhar, eu acordava umas 7 horas, 6 horas, e eu ficava a manhã toda estudando. E lá tinha monitoria também. Eu ficava a manhã toda estudando em casa, né, eu ia pro Cotuca, estudava, ficava na monitoria a tarde toda, certo, e a noite eu assistia as aulas, certo? Aí isso começou a me sobrecarregar muito, porque eu só estudava. Final de semana, estudava o final de semana todo. Isso começou a me fazer muito mal na época. E também no ensino médio, eu sofria muito bullying, muito bullying mesmo, porque eu tinha muita dúvida... [...] Só que assim, eu fui acumulando uma carga emocional, né. Então no meu ensino médio, nos dois primeiros anos, eu sofria muito, mas muito bullying na escola.” [3]</p> <p>“Quando eu cheguei na faculdade, é assim, os conceitos básicos eram simples, só que aí eles exploravam ao máximo, tipo, eles somavam uma fórmula com outra, faziam coisas que eu nunca tinha feito anteriormente, entendeu? Tipo, eu sabia a propriedade das funções e tudo, igual na revisão né, que no começo foi revisão, mas a partir da revisão eu conseguia pegar as coisas e conseguia compreender, mas tinha várias coisas que eu nunca tinha visto, né? E aí quando eu cheguei, começou a avançar nos estudos, aí eu não consegui acompanhar, entendeu?” [3]</p>
<p>Didática inadequada</p>	<p>“E uma coisa, falta de pedagogia nas aulas. Por exemplo, de atenção mesmo, às vezes eu perguntava algo, o professor olhava pra mim, e assim... Dele explicar às vezes um assunto complexo e facilitar o entendimento com palavras às vezes mais simples pra passar pra você, ou ele complicava mais a explicação.”</p> <p>“O que me falaram muito, eu perguntava e falavam que a minha dúvida era trivial. É algo que me impactou muito, a palavra trivial, porque... Como se todo mundo soubesse aquilo que ele tá explicando.”</p> <p>“Então com a minha chegada, eu senti primeiramente foi a falta de preparo meu, e também do docente, porque muitas vezes eu</p>

identificava que o docente, ele tinha vontade, tinha domínio sobre o conhecimento, é lógico, mas ele tinha essa dificuldade de passar o conhecimento... Então quando eu cheguei em cálculo, eu tinha algumas lacunas do ensino médio e eu perguntava pro professor “professor, onde eu posso revisar isso?” aí ele falava assim “ah, isso aqui é trivial, isso aqui é do ensino médio”.”

“Tive algumas aulas também, por exemplo, de química geral, isso foi uma outra dificuldade que eu encontrei no processo, que me fez desistir da universidade... Eu tive aula com um professor que tinha pouco domínio da língua portuguesa, ele era estrangeiro, né? [...] então eu me senti muito perdido, quando eu cheguei numa aula que o professor mal falava português, eu falei “nossa, agora eu tô perdido” (risos).”

“Então eu... química geral no caso, ele falava muito inglês, então no meio da aula, ele começava a falar inglês, e depois voltava pro português, depois ia pro inglês, falava algumas coisas em inglês... Eu ficava tipo assim, isso me atrapalhava, minha compreensão dos conceitos que ele tava explicando.”

“Aí eu cheguei na faculdade, e muitas vezes eu ia perguntar, eu me sentia, eu pelo menos me sentia, não vou dizer que era isso, que eu estava incomodando o professor com a minha dúvida, normalmente no final da aula eu chegava, e às vezes eu perguntava coisas tão, assim... Claro, na mente dele eram coisas simples, fáceis, de ensino médio, e pra mim não era tão simples assim. E às vezes eu sentia como uma certa gozação, “ah isso aqui é trivial” ou “como você não sabe isso?” São, às vezes, comentários assim, e aí eu fui me desmotivando, sabe?”

“Pelo menos alguns monitores não tinham tanto interesse em tirar minha dúvida (risos), eles queriam mais ficar conversando lá, e eu tirava dúvida, aí “como que você não sabe isso?”. Aí como ele fazia, era muito engraçado, ele pegava a folha do meu caderno, ele pegava o exercício, ele resolvia todo o exercício no papel, e me entregava resolvido. Aí eu falei “oxi!”, aí ele “ah é só você ler as orientações que você vai entender”, e eu falei “mas, assim, o que que custa você me explicar?”.”

“Uma coisa que eu senti falta também que às vezes eu pedi, eu pedi pro professor, eu falei assim “nossa, deve ter alguma coisa errada comigo”. Como estudar? Eu perguntei literalmente pro professor como que eu posso estudar pra tá aprendendo essa matéria, aí ele simplesmente falou “ué, não tem segredo, é bunda na cadeira e estuda” (risos).”

“E às vezes eu chegava pra preencher essa lacuna que eu não tive no ensino médio, o professor às vezes falava um pouco com deboche, sabe, tipo assim “como que você não viu isso no ensino médio? Era pra você saber isso, se você passou no vestibular”, como “você passou no vestibular, como você não sabe isso?”, e eu “é, eu não sei” (risos). E aí como que eu consegui estar aqui não sabendo?”

“Mas não foi o que eu senti, foi uma aula que não foi preparada para alunos com essa lacuna. Às vezes entender que numa sala de aula, você tem realidades diferentes, alunos com realidades diferentes, você tem alunos que vai ter o domínio perfeito da disciplina, que teve uma base muito boa, alunos igual eu, com lacunas...”

“Porque a avaliação é um indicativo, se você tem domínio dos conteúdos que o professor passou ou não. Só que claramente, beleza, tirei nota vermelha, não tenho domínio. Aí às vezes eu ia, levava a prova, alguma coisa, pra tirar alguma dúvida... Alguns professores, realmente, igual eu falei pra você, o tempo é muito escasso né, então ele só dá uma olhadinha, dá uma explicadinha por cima, e você que se vire. Eu sei que na universidade, normalmente em graduação é assim, mas isso é uma coisa que desmotiva bastante também pro processo de aprendizado.” [2]

“Mas parecia que muitos professores não sentiam interesse de realmente dar aula e passar o conhecimento pros alunos, muitas vezes eu via que ele queria fazer pesquisa na universidade e não dar aula, e aí como ele é obrigado a dar aula, né, ele precisava dar aquela aula lá, ele dava aula, ao meu ver né, de uma má qualidade, tipo “ah vou fazer aqui rapidinho e vamo embora” (risos).” [2]

“Só que pra mim, eu achava muito rápido, e eles pulavam, igual eu falei, eles pulavam etapas, o que às vezes dificultava a minha compreensão ali no cálculo, sabe? E aí outra dificuldade que eu tive, um exemplo, eu não conseguia compreender a aula, e aí eles me deram um livro pra mim realizar a leitura, eu não lembro... O código da disciplina era NA101, eu lembro até hoje, de Cálculo 1, e aí eu não lembro, eles me passaram o livro pra eu imprimir né, ou... Eu consegui em pdf, na verdade, não imprimir. E aí eu tentei ler o livro, interpretar, conseguir... Mas assim, eu tava tendo muita dificuldade de estudar com o livro, e as aulas eu não tava conseguindo entender, por isso que... Isso me dificultou bastante, entendeu?” [3]

“Outra coisa que dificultou, como eu cheguei e eu não cheguei na primeira chamada, eu cheguei e já tinha começado as aulas, então já peguei na metade a linha, o raciocínio. E aí as aulas que eu assistia, ele falando de exercícios, das propriedades, eu não conseguia compreender, então tava com muita dificuldade. E em Química geral I, uma dificuldade que eu tinha era o seguinte, o professor não dominava muito bem o português. Ele era muito bom professor, pelo menos assim, tinha vários alunos que conseguiam compreender o que ele tava ensinando, só que assim, ele falava português só que não tão bem, aí eu ficava todo perdido, e todos... A maior dificuldade que eu tinha era isso, por exemplo, as disciplinas de Química geral e Cálculo 1, pra você conseguir partir daquele momento, você tinha que ter uma base já sólida, você entendeu? Tanto que uma vez o argumento que uma vez eu vi, o professor falando assim, que eu tinha visto aqueles conceitos no ensino médio, né, tanto de Química quanto de Cálculo, que ele começou...” [3]

“É, que ficava lá pra auxiliar o professor, né, e aí ele fazia, o professor às vezes apresentava um pouquinho da revisão da disciplina, e às vezes era o monitor lá da disciplina que ficava corrigindo os

	<p>exercícios. E aí eu ficava um pouco perdido né, porque era bem rápido, e aí era aberto pra dúvidas, só que assim, pra quem não tava dominando os conceitos, eu não tinha dúvidas né, porque eu não tava entendendo.” [3]</p> <p>“Pra mim não era claro as coisas, sabe? Eu não sei explicar, o professor... Normalmente quem atendia mais as minhas dúvidas era o monitor da sala, que tava junto com o professor, só que aí que tá, pra mim era muito difícil, ele explicava e eu não compreendia. E aí era muito difícil, provavelmente a culpa era minha, na falha de não conseguir compreender o que ele tava explicando, sabe? Ele explicava “olha, isso, isso, isso”. [3]</p> <p>“O monitor lá, eu não lembro, tinha o monitor lá, e eu tinha muita dificuldade de compreender. Tipo assim, função triangular, ele apresentava função triangular, ele fazia o desenho do gráfico da função triangular, e era isso. E aí ele explicava “você vão ter que calcular” como se eu já soubesse, entendeu? Isso, eu senti muito isso também, eles passavam as coisas como se eu já soubesse tudo.” [3]</p>
<p>Falta de tempo</p>	<p>“Porque eu comecei, na época, era uma época muito difícil na minha vida pessoal, também, que eu tava passando, aí eu comecei a trabalhar por necessidade, aí foi somando muita coisa emocional, aí eu falei “nossa, ou eu trabalho ou eu não vou conseguir trabalhar e ter a graduação junto”. Porque a faculdade, ela exigia, pelo menos minha dedicação total, 100% da faculdade, aí quando houve a necessidade de eu trabalhar pra ajudar no sustento aqui da minha casa, né... Então, foi aí que foi o ápice pra mim, “nossa, eu preciso, vou trancar a faculdade, vou precisar sair, por conta que... tá muito difícil”.”</p> <p>“Aí eu tentei um pouco no começo, trabalhar e estudar a noite né, fazer licenciatura. E aí, por exemplo, vários professores, eu tirava dúvida, e eu não tinha todo aquele tempo do mundo pra ler todos os livros, pra fazer todos os exercícios, aí comecei a cada vez mais ir dificultando...”</p> <p>“Então esse aspecto do mercado também desmotiva bastante o aluno, principalmente me desmotivou, né? Por conta, assim, “eu tô me matando aqui”, mas se fosse um esforço que eu olhasse assim, “tá muito difícil, mas daqui... eu posso demorar dez anos pra me formar, mas daqui dez anos, a minha vida... eu vou ter, assim, mobilidade social, eu vou ter condições de melhorar, assim, condições de me sustentar e às vezes auxiliar minha família no sustento dela”, isso já seria uma grande motivação.” [2]</p> <p>“E na faculdade, a gente tá com 18, 19 anos, quantos alunos não tem essa possibilidade de falar “nossa, eu vou me dedicar só a faculdade”, não tem como, a gente tem que trabalhar e ajudar em casa, sabe? E foi a minha realidade, eu comecei o semestre, não precisando trabalhar, aí a minha família teve um aperto financeiro, e eu comecei a trabalhar pra ajudar minha família. E aí começou a tudo desmoronar, porque quando eu cheguei...” [2]</p>

	<p>“Eu gastava dinheiro com o ônibus, ficava 400 reais, né, e gastava dinheiro com alimentação, essas coisas, então... Assim, em casa, antes da faculdade, a gente sempre fechou o mês certinho, nas contas. Aí veio um gasto a mais. E como demandar com esse gasto? E aí eu comecei a trabalhar com ele. Aí, um pintor trabalhando o dia todo, depende do serviço que for fazer, você ganha 60 reais o dia, 70 reais o dia... Então, é assim, é um trabalho, assim, físico, então você gastava muita energia, cansava muito.” [2]</p>
<p>Dificuldades de inclusão social</p>	<p>“Então eu percebi assim, aluno que só fez escola pública, chegou um pouco mais despreparado como eu, eu só fiz escola pública, teve pessoa que teve oportunidade de fazer cursinho, então ela veio com um preparo melhor. Aí eu me vi com uma diferença muito grande, por exemplo, com colegas que vinham da escola particular. Tinham colegas que veio da escola particular que tinham domínio, falavam inglês com o professor, e eu ficava de olho aberto, tipo “nossa, que incrível”, eu achava incrível a pessoa ter esse domínio desse conhecimento.”</p> <p>“Às vezes eu sentia “nossa, então o vestibular meio que me selecionou”, eu acho que eu não me senti selecionado, ou preparado pra estar nessa graduação.”</p> <p>“Já tem, como eu falei pra você, poucos números daquele livro, aí você tem que tirar cópias pra você estudar né, ou pegar o pdf pra imprimir, e pra você imprimir, sabe, ficava muito caro, às vezes tinha livro que saía 20 reais. Aí você fala “nossa”, na minha época era 10 centavos a folha, né, aí você fala assim “nossa, não é tão caro assim”, mas assim, 50 reais, ou 20 reais, 30 reais, pra alguém que é da classe baixa faz muita diferença.” [2]</p> <p>“Eu senti isso, principal era isso, falta de base, desigualdade social e muitas vezes, igual, refeição. Eu chegava lá noite, e na minha época houve um aumento, também, do bandejão. Mas tava num valor bem baixo, uma base, uma marmita, ou marmitex... Uma marmita hoje, 11, 14, até 20 reais você compra marmita, mas o bandejão era 3 e pouco, 3,50, mas mesmo assim sabe, tipo, eu chegava lá já tava fechando, tinha que comer rapidão, ou muitas vezes cheguei já tava fechado já (risos) ai não tinha nem como eu jantar, ficava sem janta mesmo e dormia sem janta, porque em casa eu chegava e não tinha.” [2]</p> <p>“Uma coisa que eu gostaria de acrescentar nessa parte né, que eu refleti bastante, a grande diferença de desigualdade social que existe na universidade, um exemplo, é... tem pessoas, grande parte de alguns colegas, tem uma vida financeira, uma família que tem uma estrutura né que consiga apenas se dedicar a faculdade, então, muitas vezes eu percebo que a universidade, às vezes, ela é preparada para que o aluno se dedique 100% a ela.” [2]</p> <p>“essa desigualdade social assim, é muito grande na universidade. Você vê pessoas com classes econômicas muito alta, que fizeram normalmente o ensino particular né, e aí, alguns alunos de escolas públicas que passam, que não tem uma... Assim, uma base sólida</p>

	<p>financeira que permita que ela foque apenas na faculdade, isso dificulta também na evolução dessas pessoas no curso.” [2]</p> <p>“E em relação também, igual, as lacunas do ensino, então assim, você vê principalmente desigualdade social, e eu acho que isso tudo se bate na desigualdade social. [...] Então a hora que você tem esse choque dessas diferentes desigualdades, às vezes isso te desmotivava, né? Por exemplo, nossa, pelo menos eu não me senti incluído na universidade por conta disso também, porque tem essa grande desigualdade social. E uma classe social, ainda precisava trabalhar, aí ao mesmo tempo que tinham colegas que assim, tinham classe social alta, aí assim, um exemplo, precisava comprar um material, precisava fazer tal coisa, ele tinha todo o dinheiro pra fazer isso, principalmente impressões, né.” [2]</p> <p>“Nossa, isso é com certeza uma grande diferença que eu sinto. Pelo menos na época que eu estudei lá, com certeza a maior parte das pessoas eram brancas, você não vê, assim, pluralidade. Por exemplo, igual eu falei pra você, pessoas brancas, classe social alta, então você via, igual, eu ia de ônibus, mas quantas pessoas não iam de carro pra universidade, né?” [2]</p> <p>“Eu senti tipo assim “nossa, cara”, aí você começa, você vê diferença. Igual, ao mesmo tempo que eu tava nessa dinâmica, tinha uma colega, que ela tinha domínio pleno, pra ela assim, nossa, tipo assim, tava fácil. E essa parte social é muito grande, né, enquanto você tá lá no caderno, tem aluno com macbook, sabe, que domina tudo e tava super bem, e eu tive lacunas nessa parte de ensino.” [2]</p> <p>“Sabe quando você pergunta algo e pra todo mundo tá óbvio, aí você fica assim “nossa”, pelo menos eu senti, às vezes não era isso a realidade, mas eu senti, minha percepção, por exemplo, “nossa, que cara burro, que cara ignorante, como ele não sabe isso? Poxa, isso é coisa tão básica” (fazendo aspas com a mão), sabe? Então isso me desmotivou logo no início, então quando eu assistia aula, era muito engraçado, eu me sentia um ET.” [2]</p> <p>“Dessa parte social também, isso inflige também até na dificuldade de socializar. Igual eu falei pra você, como a desigualdade social é muito grande, um exemplo... Tipo, uma vez fui conversar com um colega assim, de amizade mesmo, ele me falava coisa que ele assistia na internet, falava coisa que eu... e eu não tinha, na época, nem acesso à internet. [...] Então, como eu podia dialogar com... Assim, é tão grande às vezes a desigualdade que você, eu, pelo menos, eu senti dificuldades pra fazer amizade, porque como, por exemplo, os assuntos eram muito diferentes, muito diferentes, então com certeza isso inflige também né, igual eu falei pra você, me sentia um ET.” [2]</p>
	<p>“É, das provas que eu peguei, eu lembro que a primeira prova tinha 5 questões com A e B né, aí, eu não consegui, mal consegui fazer a</p>

<p>Rendimento acadêmico insatisfatório</p>	<p>metade das provas, e assim... E aí eu, nossa, “beleza recebi esse feedback negativo, fui mal na prova” e eu gostaria de melhorar.”</p> <p>“mesmo com todo o empenho que eu tava tendo no começo, eu tirava notas ruins, sabe?”</p> <p>“Aí tinha as disciplinas também, né, pra mim, é... Igual, exemplo, “ah lê esse capítulo, esse capítulo”, aí eu fazia a leitura, fazia os exercícios... Não conseguia fazer os exercícios.”</p> <p>“Mas mesmo com a ajuda delas, eu me esforcei muito, tipo assim (risos) foi um momento muito difícil. E aí, como, igual eu falei pra você, com as necessidades da vida de trabalho, eu falei “nossa”, mesmo dando 100% da minha energia eu não tava conseguindo, você imagina quando comecei a trabalhar, aí começou a despencar meu desempenho na faculdade.”</p> <p>“Então eu explicava, e eu fazia exercício, explicava o exercício, errava um monte, perguntava... Só aí que tá, eu errava, fazia um monte de exercício e errava, aí eu ia tirar dúvida desses exercícios, e eu não tinha atenção pra que ele tirasse essas dúvidas. Porque era tudo corrido, eu entendo que o tempo do docente é escasso, por isso que tinha os monitores, e tinha um auxiliar de sala também que ajudava ele né, eu perguntava pra ele, às vezes ele não tinha o tempo ou não tinha atenção, sabe? Tirava, às vezes eu conseguia tirar dúvida de um exercício só, de alguns que eu tinha dúvida.”</p> <p>“Mais dificuldade? Olha, em cálculo, principalmente pela demanda do tempo. Cálculo era muito aluno, tinha alguns com DPs né, então era muito aluno, muita gente... Eu tinha dificuldade às vezes pra tirar dúvida, pra chegar no professor e esclarecer.”</p> <p>“E também aula de Física experimental 1, eu não lembro se o nome é exato dessa disciplina, mas eu lembro que eu ia num laboratório, e era muito difícil pra mim, porque... Assim, por falta de explicação mesmo, porque é muito aluno, eu entendo o lado deles, também, sabe. Essas as que eu tive mais dificuldade, tinha algumas disciplinas que eu tinha facilidade, eu cheguei a cursar bastante disciplina de educação, gostei bastante das disciplinas de educação.”</p> <p>“Aí quando eu comecei no trabalho, eu tive que tirar algumas disciplinas. Tanto que eu falei “eu vou eliminar essas, primeiro, que são mais tranquilas, depois vou focar aos poucos nas outras” por causa que... Por conta do trabalho que eu fiz isso.” [2]</p> <p>“Eu vi essa diferença porque, quando eu comecei a trabalhar, nossa, eu não conseguia... Aí, isso foi uma das coisas que afetou bastante para mim sair da universidade, porque você ter uma demanda muito alta de leitura, de fazer exercícios né, e aí você, a pessoa que precisa trabalhar, nossa, fica muito inviável porque ela não vai conseguir dar conta de fazer todas as leituras, de fazer todos os exercícios” [2]</p> <p>“Na verdade, não cheguei a pegar DP, porque eu tranquei a disciplina. Eu não cheguei a fazer avaliação, a... Eu fiz prova, tirei nota ruim, mas ainda tinha a P2, né? Mas aí, tipo, aí que eu fiz, eu no caso,</p>
--	--

	<p>eu tranquei, eu só fiquei com algumas disciplinas porque eu comecei... Essa é minha lembrança que eu tenho, né, eu comecei a trabalhar muito, logo no comecinho eu precisei trabalhar.” [2]</p> <p>“Só que eu assistia aula, cara, isso apavora muito, quando você assiste a aula e não entende nada. Eu entrava e saía sem saber nada, aí eu ficava todo perdido, aí que eu pegava, pegava minhas anotações que eu copiava a lousa, tentava entender, né, e aí eu olhava aquelas anotações e ia pra internet, eu ia pra internet pra tentar buscar alguma coisa, tentar entender, né, “opa, que que tá passando aqui”, aí eu fazia algumas aulas de revisão, tudo, pra tentar compreender o que o professor fazia e muitas vezes eu ficava, sem brincadeira, ficava o dia todo revisando, por exemplo, um exercício que ele fez de logaritmo, e eu não entendia (risos), aí eu chegava pra ele pra perguntar essa parte, ou pro monitor e ele só resolvia, ou explicava de uma forma que eu não entendia, entendeu?” [2]</p> <p>“E aí no início do curso, gostei muito, né, eu fui... Aí encontrei aquelas dificuldades que eu já relatei com você, principalmente nas aulas de Cálculo e tudo o mais, aí quando eu comecei a trabalhar e eu não tava dando conta, o que foi logo no início, eu pensei “ah vou trancar as matérias e se eu conseguir, depois, voltar” eu só não tranquei, eu falei “vou fazer as matérias de Educação”, por quê? Então todas as outras eu tinha, na verdade eu pensei né, em ter trancado, trancar seis meses da unicamp, só que eu pensei “não, eu vou eliminar nesse ano apenas as disciplinas de educação”, então eu fiquei o primeiro e o segundo semestre apenas fazendo disciplinas da faculdade de educação.” [3]</p> <p>“E aí que tá, não tinha como eu ficar, eu rever tudo aquilo, pra aí por exemplo conseguir acompanhar as aulas, e eu não tinha tempo suficiente pra isso, entendeu? Era muita coisa, era muito conteúdo. Por exemplo, um aluno, eu chegava lá e... Aí que tá, eu tinha que rever os conceitos do ensino médio, ao mesmo tempo eu tinha que acompanhar as aulas de Cálculo, e acompanhar o site lá, fazer os exercícios. E isso não era só de uma disciplina, se fosse só de uma disciplina específica, só que isso era de Cálculo, isso era de Química geral, que eu tinha dificuldade também por causa que todas essas tinham pré-requisitos, e se você não tinha esses pré-requisitos, você não conseguia acompanhar a disciplina.” [3]</p>
<p>Falta de vínculos afetivos</p>	<p>“E às vezes, eu... graduação, no começo, eu perguntava pra alguns colegas, pelo menos, grande parte dos meus colegas, não tinha pelo menos o interesse, né, da... Muita gente saiu, acabou de sair do ensino médio, tá na brincadeira né, então pessoal nem sabia também, muita... Eu vejo falta de preparo não só meu, mas dos outros colegas também”</p> <p>“Então, em relação a essa parte social, eu tive muita dificuldade, né... Não por falta de querer né, com certeza, eu acho que quando a gente chega na faculdade, a gente quer construir amizades.”</p> <p>“Então, no início da graduação, tipo, zero amigos, eu andava só por mim mesmo, e às vezes eu procurava as pessoas só pra procurar, muitas vezes, ajuda, tirar dúvidas, tipo “ó tem como você me ajudar,</p>

	<p>me explicar isso daqui?”, aí às vezes eu conseguia construir uma pequena amizade, mas nada realmente... Em questão de vínculo, de interação entre alunos e formação de amizades, pelo menos, eu não consegui fazer isso, então durante... Por isso que eu falei que foi desamparo, não às vezes só por causa disso, mas também por falta de amigos. Tanto que eu passei esse momento todo sozinho, então eu não tive alguém do meu lado”</p> <p>“Então, nossa, foi muito difícil, nossa, eu senti muita dificuldade em construir amizade na unicamp. Principalmente porque assim, pelo menos eu, assim, eu sou um pouco mais careta, eu não gosto de tipo, sair em festa, essas coisas, eu sou mais caseiro né, e a maioria dos meus colegas... eu não me sentia confortável, eu nunca gostei de festa e essas coisas assim... Então, assim, nenhum preconceito a respeito, mas assim, eu que não gostava dessas coisas, de sair, então eu ficava muito isolado, sabe? Ou me sentia muito isolado.”</p> <p>“eu passei esse momento, como eu disse pra você, eu me senti desamparado e impactado emocionalmente porque eu passei, principalmente, sozinho. Então, às vezes, não tinha ninguém pra dividir, e alguém pra dar conselho.”</p> <p>“Então, acho que foi outra coisa que dificultou minha graduação, com certeza, construção de amizades, vínculos, torna tudo mais leve né na nossa vida.”</p> <p>“E uma coisa que eu senti também, além dessa parte pedagógica, igual você falou dos colegas, eu senti uma pressão muito grande, tipo, assim, pra você ir em festa, pra você beber, essas coisas assim, principalmente na faculdade... Às vezes eu conversava com alguns colegas, “nossa”, eu queria estudar, queria fazer as coisas, “ah vamo na festa”, sempre que você sai do bandejão né, “vamo lá na festa, não sei o que tem”, e assim... Eu acho que todo mundo tem a sua vibe, tem os seus gostos né, e assim, às vezes eu senti falta de coisas, de eventos, alguma coisa que estimule a interação entre os alunos, mas não que seja só ir em festa, sabe?”</p> <p>“É, “falta de vínculos afetivos”, também tem essa... igual eu falei com você, logo na universidade, é muito reforçado isso né, principalmente no início, que os vínculos afetivos, normalmente, é no ciclo de festas que acontece bastante da universidade, e também tem essa parte social, de classe social, por exemplo... Claro que às vezes tem festas com preços acessíveis, tudo mais, as pessoas vão pra conversar, se conhecer. Mas fora desse ambiente de festa, existe poucos, assim, atividades pra os alunos interagir, e aí eu acho isso uma coisa que dificulta bastante. ” [2]</p>
Dificuldades emocionais	<p>“Então eu cheguei, era tudo muito novo, senti assim, foi um período da minha vida que eu senti muita ansiedade, muita angústia, e assim, e eu queria mesmo, eu me esforçava, não era por falta de esforço ou falta de interesse, entende?”</p> <p>“Assim, sem acolhimento sabe, uma coisa principal, acolhimento”</p>

“Então esse afogamento, pelo menos a questão de sentimental, né, porque somos seres humanos, eu me senti muito frustrado, não só... Com a universidade, às vezes não com a universidade, mas comigo mesmo, sabe? Eu me senti “nossa, eu devo ser o cara mais burro do mundo assim, mais ignorante da face da terra, porque como que pode?”.”

“Então foi uma coisa, assim, que eu passei muitas dificuldades, aí eu decidi sair da universidade, porque eu me... A palavra assim, desamparado, né.”

“E era muito difícil, nossa, pra mim foi difícil assim que nossa, chorei muito, sofri muito (risos) eu acho que todo mundo passa por isso, né.”

“Pelo menos foi esse o sentimento que eu senti né, de frustração comigo mesmo e com a faculdade. Então foi aí que eu decidi realmente “ah não, eu vou sair pra dar um tempo né” com a faculdade, aí foi quando eu tranquei, aí depois realmente eu finalizei a faculdade, eu não quis mais, né.”

“Aí essa parte emocional impacta, porque você já chega cansado na aula, assiste as aulas, aí você procura às vezes professor, e “isso aqui é trivial”, aí você faz avaliação, notas negativas, aí isso vai te impactando emocionalmente. Principalmente, você vai se sentindo, às vezes, frustrado consigo mesmo.” [2]

“essa parte de interação, construir vínculos, amizade, eu acho que isso é fundamental pra todo mundo, né, e aí me senti isolado... Eu me senti isolado, eu me senti isolado, desam... Eu me senti isolado, não conseguia compreender as aulas, aí vem o fator emocional, que quando tira nota ruim, nossa, você começa a ter falta de fé em si mesmo, falta né, começa a ter insegurança, é, ansiedade. Ansiedade por conta que tipo assim, igual como falei pra você, eu senti muita ansiedade de “nossa, não tô entendendo a aula” e eu estudava, estudava, estudava muito no começo né pra tentar conseguir acompanhar a aula, e mesmo assim eu não tava conseguindo. Então, sabe, eu me senti assim um caos. Um caos completo, perdido, sabe, perdido mesmo. E isso contribuiu pra eu, nesse um ano, né, que eu fiquei na unicamp, eu tive alguns traumas psicológicos, tanto que eu tive que passar em sessões com um psicólogo depois por conta que senti muita ansiedade, quase tava desenvolvendo depressão na época” [2]

“E aí tive uma crise de identidade né, falei “nossa, estudei tanto pra não não conseguir, não saber, como que é possível eu passar anos na escola, sair da escola e não aprender. E aí, isso me impactou, comecei a chorar, muito, sabe, chorar mesmo, impacto emocional. Eu comecei a sentir muita angústia e pressão, porque vamos pensar, é uma pressão, assim, a demanda às vezes aumentava né, e aí eu tinha pouco tempo pra estudar, passava madrugada estudando, e aí eu comecei sentir muita angústia, porque “nossa, tem tanta coisa pra fazer, eu não vou conseguir, não vou dar conta, não vou dar conta”, então... Você já tava cansado, você trabalhou o dia todo, chegava da aula “nossa, eu preciso aprender”, e aí você lia, lia, lia, e às vezes

	<p>pelo cansaço também você não conseguia assimilar esse conteúdo.” [2]</p> <p>“Refletindo a respeito desse tópico, eu falei “que que eu sentia naquela época?” e eu me sentia, assim, muito angustiado, eu me sentia angustiado, me sentia inseguro... Porque um adolescente, quando eu estava na universidade, eu imaginava assim “nossa, faculdade é tudo pra mim, a graduação, o que vai ser do meu futuro, o que vai ser de mim, se eu não conseguir ir bem nesse curso?” então era uma pressão psicológica muito alta” [2]</p> <p>“Eu saí porque minha mãe descobriu, então, um dia eu tava dormindo, mas assim sonhando, e chorando, imagina você dormir, eu não sei psicologicamente explicar isso, mas eu tava chorando dormindo, dormindo, não tava nem consciente, e chorando bastante, aí minha mãe me acordou, achou estranho... Aí, ela começou a ver isso cada vez mais frequente, cada vez mais frequente, né, igual eu falei pra você de burnout, você tá exausto, e exausto porque realmente eu queria, eu tinha um propósito, eu queria...” [2]</p> <p>“São coisas que assim, igual eu falei pra você, a unicamp foi uma experiência que eu sofri muito, mas ao mesmo tempo, me trouxe crescimento, porque se não fosse essa dor, depois que eu saí da unicamp, eu procurei me reconstruir. Então fui buscar como aprender como estudar, como fazer as coisas, né, então... É, eu acho que assim, os alunos que às vezes passam na graduação, é importante ter alguém, principalmente alguém pra ouvir, pra identificar esses sinais, né? Se não fosse a minha mãe, que me conhece, que tivesse identificado isso que eu tava passando, provavelmente, as circunstâncias iam ficar muito piores, entendeu?” [2]</p> <p>“Porque também tinha, eu fazia só as disciplinas de educação, né? Mas também tinha uma carga emocional sobre as expectativas, eu não tava bem mesmo emocionalmente.” [3]</p>
--	--

Mirella:

<p>Pressa para concluir o curso</p>	<p>“Logo que eu entrei, eu tinha acabado de sair do ensino médio também, e assim, eu ainda tinha uma visão muito restrita do que era fazer a faculdade, eu ainda tinha na cabeça aquela coisa que colocam pra gente no ensino médio, de que você tem que entrar, fazer, sair, porque daí você tem que se formar aos seus 23, 24 anos, daí já conseguir um trabalho... Então assim, eu não pensava na possibilidade de pegar menos matérias, de estender o prazo do curso, sabe? Eu acho que eu não levei isso tanto em consideração quanto eu deveria ter levado.”</p> <p>“Daí eu saí e fiquei um bom tempo assim, pensando sobre o que eu queria fazer da vida e tentando melhorar, tanto que eu comecei a fazer terapia, comecei a fazer tratamento, e assim... Eu acho que foi um exercício quase diário de tentar retirar dos meus ombros uma</p>
-------------------------------------	---

pressão que eu acho que a gente mesmo se coloca e acho que de outras pessoas, de professores, de pessoas que te conhecem, de que você tem que fazer a faculdade e terminar a faculdade, e que você tem um prazo pra isso. E várias vezes eu entrava em crise, falava “meu deus, tô ficando velha, e eu tô aqui fazendo nada, não tô trabalhando, não tô estudando, não volto pra faculdade”, eu falava “meu deus!””

“Os meus pais, eles são super tranquilos assim né, e eu sempre achei que eles tinham muitas expectativas, como a maioria dos pais tem com os filhos né, muitas expectativas sobre as coisas que eu poderia fazer. Inclusive porque eu sempre fui considerada uma boa aluna na escola, tanto no ensino fundamental como no ensino médio. Tanto que, nossa, depois que eu larguei a faculdade, antes de eu entrar agora de novo, antes da pandemia né, reencontrei com vários professores do ensino fundamental, do ensino médio, quando eles falavam “ah, e aí, M?” e eu falava “não, larguei a faculdade, tô fazendo nada”, era visível assim a decepção na cara deles.”

“Então a gente foi viajar, a gente tava comendo na mesa, a família, eu, meu irmão, meu pai e minha mãe, e eu falei “então, gente, tenho uma coisa pra contar pra vocês” [...] É que na época não falei que eu tava mal ainda, né, mas eu falei pra eles que eu tava começando a questionar tudo que eu queria fazer ou não, e que pra mim não tava dando certo, daí eu expliquei pra eles que eu não tinha contado justamente porque eu queria tirar um tempo pra pensar, e que eu não queria a pressão de todo mundo em cima de mim falando “meu deus, mas você não vai voltar, que que você vai fazer?” e que eu não queria ninguém pegando no meu pé por causa disso.”

“E eles entenderam assim, eles falaram “não, tudo bem, então respira, e... aproveita, vai, que a gente pode te dar essa oportunidade de respirar, que você não tem que se formar, trabalhar, correr, aproveita então, respira, descansa, pensa bem o que você quer fazer”, a minha mãe falou “só não fica parada, de ficar assim ‘ai não vou fazer nada, vou ficar aqui de perna pro alto”” ela falou “se você... tenta buscar um objetivo e traçar o que você quer e tenta o máximo pra isso assim”. Tanto que depois eu comecei a fazer terapia, ela falou “vai, faz uma orientação vocacional, assim, não para de estudar, mesmo que não seja pro vestibular, busca outras coisas, o quê que você tá interessada?” mas eles levaram, assim, super tranquilamente, acho que meus pais são extremamente tranquilos mesmo, eles foram bem... bem de boa com isso.”

“Eu acho que se eu tivesse feito isso quando eu estava na química, que foi o meu primeiro ano, eu teria me sobrecarregado menos enquanto eu estava fazendo o estágio mais a faculdade, é... não vou dizer que eu não teria reprovado em física, provavelmente eu teria

	<p>reprovado mesmo assim. Mas eu acho que eu teria me sobrecarregado menos, teria ficado muito menos cansada porque foi um ano que me destruiu, e eu acho que eu não teria ficado tão mal emocionalmente, tão cansada... Talvez eu não tivesse olhado pro meu segundo semestre da graduação no cursão, e eu não tivesse falado “meu deus, quero fazer só uma matéria, porque quero me concentrar só nela e não quero fazer mais nada”, entendeu?” [2]</p> <p>“O meu pai é uma pessoa de poucas palavras, assim, quando é pra opinar na vida dos filhos, entendeu? Eu sempre senti uma pressão muito grande com relação a ele, porque eu sinto que ele tinha muitas expectativas em cima da gente. Ele é o tipo de pai que sempre gosta de falar “ai, meu filho faz isso, meu filho faz aquilo, ai, porque”... sabe, de ficar se gabando pros outros, o que é um tanto desconfortável, eu já reclamei isso pra ele várias vezes, mas ele é esse tipo de pessoa. Mas assim, é... Ele falou “não, se você precisa de tempo, tudo bem”, entendeu? Eu falei, ele é uma pessoa de poucas palavras.” [2]</p> <p>“P: E eu queria entender, assim, se você acha que a graduação teve algum peso, influenciou essa sua saúde mental, ou não? M: Hum, eu acho que... não a graduação em si, mas mais a pressão que eu sentia de ter que terminar a graduação, de ter que fazer a graduação. Isso foi uma coisa que influenciou de forma negativa. P: Uhum. Mas assim, essa pressão que você tinha pra terminar a graduação, você consegue identificar qual era a fonte dela? Tipo, seus pais, ou seus amigos, ou se era algo mais seu, mesmo... M: Hum... Eu acho que era um pensamento que eu tinha mais pra mim, mesmo, assim, que veio um pouco de mim. Mas eu sentia como a expectativa de outras pessoas, da minha família por exemplo, não do meu círculo mais próximo, dos meus pais, mas de tios, primos... E com relação a alguns amigos também, acho, com relação a pessoas que estudaram comigo antes da faculdade.” [2]</p>
Falta de tempo	<p>“Acabou que fazer o estágio e a faculdade ao mesmo tempo foi uma coisa que me desgastou muito, eu honestamente não sei como as pessoas conseguem trabalhar e fazer o curso ao mesmo tempo, é muito difícil”</p> <p>“E também por estar fazendo estágio de dia, eu não tinha muita interação com outras pessoas da faculdade, ou nos eventos que a faculdade proporcionava, então a minha vivência na faculdade era restrita às aulas. E isso também, acho que dificultou abrir um pouco a minha visão sobre o que era a faculdade, né.”</p> <p>“E eu acho que cansaço foi o que pesou mais, porque tinha aula todo dia das 7 às 11, e daí eu voltava pra casa e ainda jantava, então eu ia dormir... Isso porque meu pai conseguia me levar e me buscar da faculdade, então eu chegava de volta em casa em torno das 11:30,</p>

	<p>aí ia jantar, ia dormir era meia-noite, meia-noite e pouco... Mas daí pra eu acordar de manhã, porque eu tinha que tá lá às 8, mas o estágio era em outra cidade, e o ônibus que passava aqui em campinas pra me levar não passava perto da minha casa, então eu tinha que ir até o ponto pra pegar o fretado pra ir trabalhar... Eu tinha que acordar umas 5:30 da manhã todo dia, e daí como eu voltava de ônibus pra casa daí também, o dia que o ônibus atrasava, que era quase todo dia (risos), eu chegava em casa era umas 5 horas da tarde. Dava tempo de eu comer, tomar banho, e mesmo o meu pai me levando, como é no final da tarde, tem trânsito, então dava tempo de eu comer, tomar banho, e ir pra faculdade. E daí todo o tempo que eu tinha pra estudar era no final de semana, então eu não conseguia fazer absolutamente mais nada, porque eu tinha que gastar meu sábado e meu domingo estudando pra todas as matérias do meio da semana.” [2]</p> <p>“É, nos 3 primeiros meses eu fiz [terapia], entre o tempo de eu chegar em casa do estágio e sair pra ir pra faculdade, então nesse dia que eu tinha terapia eu comia no carro e daí eu tinha que tomar banho quando voltava da faculdade (risos) era isso, entendeu? [...] É, porque como o tempo tava muito difícil, não tava dando tempo pra fazer a terapia direito, quando eu achei que eu dei uma melhoradinha, assim, que eu tava me sentindo melhor... Assim, eu não tava 100%, mas eu falei “ah, prefiro dormir” (risos)” [2]</p>
Dificuldades emocionais	<p>“Desde a época que eu saí no ensino médio, eu já tava passando por um período meio difícil emocionalmente assim, né. E naquela época eu não tive nenhum diagnóstico, mas eu fiz um pouco de terapia, só que logo que eu entrei na unicamp, eu tava num curso noturno... Porque na parte do dia eu fazia estágio pra concluir, tirar o diploma do curso técnico, então não verdade eu não tinha tempo pra ir na terapia (risos) então assim que eu dei uma melhorada suficiente pra conseguir levar as coisas do dia a dia, eu acabei parando.”</p> <p>“Olha, eu tive um relacionamento no final do ensino médio que foi especialmente muito, muito ruim, tá? É... Às vezes eu me sinto meio mal de apontar e falar “nossa, foi isso que me deixou assim”, mas assim, é... [...] Mas eu terminei esse relacionamento no meu, na metade do meu primeiro ano da química, e daí eu dei uma melhorada.”</p> <p>“Eu acho que uma das coisas que mais pesou, assim, pra eu desistir, foi o fato de que eu estava mal, realmente, emocionalmente. [...] Mas eu acho que no geral, assim, não foi a faculdade que me deixou deprimida, tiveram fatores externos que causaram isso, mas o ambiente da faculdade também não foi muito amigável com a minha situação, sabe?”</p>

“Porque eu realmente não conseguia fazer nada, eu saía de casa porque eu não gostava de estudar em casa, gostava de ir pra unicamp estudar, ou ir pra uma cafeteria ou sei lá, pra uma biblioteca pra estudar, mas assim, eu não conseguia. Então eu saía de casa, a partir do momento que eu abria o meu computador pra estudar, ou abria os livros, eu começava a chorar, chorar, chorar, chorar, e eu chorava o dia inteiro, era só isso que eu fazia, entendeu? Aí eu falei “tá muito errado isso, não consigo fazer nada, só choro o dia inteiro” e chegou a um ponto assim que eu não conseguia mais, que eu não queria mais interagir com outras pessoas.”

“Porque na época que eu tava na química, que eu comecei a fazer a terapia, eu nem sabia que tinha o SAPPE na unicamp, pra ser sincera (risos) Eu comecei a fazer terapia fora, daí quando eu entrei no cursão eles falaram pra mim, falaram “ah mas tem o programa de apoio, você pode procurar psicólogo se quiser”, daí eu falei “ah, legal”, mas daí eu conversei com algumas pessoas, algumas pessoas falaram “ah, porque é”... Algumas pessoas acham bom, outras acham que não é, algumas pessoas falam que “ah, fui lá e consegui”, outras falam “ah, eu não consegui”, daí eu não sabia direito como era e eu acabei deixando, né”

“[Em 2018, após evadir] Tirando isso eu não sei, assim, é que você entra num looping de “ah, estou mal, daí eu não consigo fazer nada”, é aquela coisa que todo mundo fala, né. Você se culpa porque você não consegue fazer nada, daí você não consegue fazer nada porque você tá mal, daí você fica pior porque não consegue fazer nada, aí fica aquela coisa de, é... Você fica se questionando se você tá sendo preguiçoso, ou porque que você não tá fazendo as coisas da forma que você deveria, sabe? É... Mas acho que foram mais essas coisas, assim.”

“P: E aí nesse período que você meio que se afastou da faculdade, hoje você identifica que você tava com sintomas de depressão ou não, no momento era só um desânimo em relação a estudar mesmo?  
M: Não, eu tava com sintomas, sim. Eu ficava muito deitada, não conseguia fazer nada, várias vezes eu chorava, apesar de não tá no ponto de (risos) tá todo dia, é... Eu tava me sentindo bem mal.” [2]

“Eu não queria estudar tanto porque eu não tava me sentindo bem pra estudar. Tanto que eu consegui levar bem o primeiro semestre do cursão, mas uma das coisas que eu acho que talvez tenha afetado meu desempenho foi que teve uma greve em 2016. Teve uma paralisação dos estudos e os estudantes fizeram uma (fazendo aspas com a mão) “greve”, né, (risos) porque não existe greve estudantil, mas... A gente dá um jeito de paralisar as atividades na faculdade, né. E quando a greve se iniciou, eu me senti um tanto desmotivada assim a estudar, e os professores não cobraram tanta

	<p>matéria. Teve professor que cobrou algumas coisas, teve professor que não, e daí eu fiquei sem ver uma parte do final do conteúdo que eu deveria ter visto aquele semestre, e quando iniciou o semestre seguinte eu tava bem desmotivada, assim, pra estudar, e eu pensei “quero um semestre tranquilo”, sabe?” [2]</p>
<p>Didática inadequada</p>	<p>“Logo que eu entrei já na química, é... Muito desmotivador assim, você... A primeira coisa que a coordenadora do curso falou pra nossa turma quando a gente entrou, foi que ela esperava que a gente tivesse levando aquilo a sério, e se a gente tava pensando em, por exemplo, fazer o curso e trabalhar ao mesmo tempo, era melhor a gente pensar duas vezes e já desistir do curso, porque o curso não era feito pra isso, e o que eles queriam era dedicação total, e que não dava pra fazer o curso e trabalhar ao mesmo tempo... Isso me deixou um pouco chateada com o curso já, né, porque assim, fazer o estagiário do curso técnico que eu tava fazendo não era uma coisa extremamente obrigatória pra mim, assim, eu não tava trabalhando pra sobreviver, nem pra ajudar minha família, nem nada, o que eu tinha colegas que estavam na turma nessa situação, e eu falei “meu deus, o que ela tá falando?”, é... mas assim, desistir do diploma do técnico também não era uma opção”</p> <p>“Eu acho que existe uma certa distância assim, entre os professores e os alunos, é lógico que com o tempo isso vai diminuindo, mas tem muitos professores que não são tão acessíveis, e daí apesar de eu tá falando do cálculo e da matemática, eu acho que na física isso foi uma coisa um pouco mais pesada, assim. Inclusive, ai sabe, você querer discutir com o professor sobre a pesquisa dele... Uma vez, a gente tinha uma matéria que era de palestras né, que era pra ajudar a gente a decidir qual caminho do cursão a gente ia seguir, e tipo, o professor foi lá falar sobre a pesquisa dele, daí o menino levantou a mão e falou “ah mas, e como que funciona né, pra conseguir uma iniciação científica, pra conseguir seguir nessa área, e tudo mais”, o professor olhou pra ele e falou “se mantém pelos próximos dois anos entre os top 3 CRs, daí você vem falar comigo, antes disso você nem vem”. Gente... Que isso, entendeu? (risos) Assim, muito triste ouvir isso do professor, sabe?”</p> <p>“E no geral os professores realmente não dão suporte pra isso. Eu tive alguns professores, um ou dois professores, que olharam e falaram “não...”, eu ia conversar com eles na sala e eles falavam “tudo bem, você tá precisando de ajuda”, eles falavam “eu sei que tem gente que precisa trabalhar, a gente pode ver pra repor aula, que eu posso ver pra fazer, pra enviar material pra você, se você tá precisando de nota, você dá um jeito de me mostrar que você entendeu o conteúdo”, sabe? E que eles tentavam ajudar, mas no geral essa não era a postura dos professores, né.”</p>

“Bom, isso era bem desmotivador assim, sabe, e acaba que você consegue dialogar com alguns professores, mas não com todos, e... [...] Pra conseguir alcançar as expectativas que são colocadas na aula. E isso é uma coisa, eu acho isso uma coisa bem complicada, os professores chegam pedindo, assim, muita coisa que eles não deveriam (risos) eu acho que... Começa, isso é uma reclamação... Assim, é um orgulho pra quem faz matemática, mas também é uma reclamação muito grande, especialmente igual eu falei, de quem não fez um super cursinho, não estudou num colégio top de linha... Quando a gente entra, a gente vai ter cálculo, e os professores usam Spivak, e o Spivak, você abre o livro, e a primeira coisa que tá escrito é “esse é um livro pra quem já sabe cálculo”... Então como que você entra na sua primeira aula de cálculo, e começa a usar um livro que é pra quem já sabe cálculo?”

“quando eu tava no noturno [química], por exemplo, existia a possibilidade na Física, quando você fazia a prova, você podia ir pedir pra ver a prova ou pra tirar dúvida sobre as coisas que tinham caído na prova, mas você só podia fazer isso num horário específico que era na parte da tarde... E a gente tava num curso noturno, então todo mundo que trabalhava, não tinha oportunidade de fazer a vista, entendeu, por um exemplo. Então assim, basicamente se você trabalha, você não consegue usufruir de nenhuma outra coisa que o professor propõe, seja de monitoria ou seja a vista das atividades, ou de qualquer outra coisa. Você só consegue assistir aula, e é isso, porque é a única coisa que acontece na parte da noite, as outras coisas são fora do horário que seria o seu curso, porque se é um curso noturno, as coisas deveriam acontecer na parte da noite, né?” [2]

“Mas é que assim, tinham professores que eram abertos às perguntas, então se era uma coisa que você já deveria saber, eles falavam “ah, talvez vocês não lembrem, deem uma revisada em tal coisa, né” ou ele explicava rapidinho o que era... Agora, tinha outros professores que quando você falava “não entendi isso, não sei isso”, ele falava “ah, mas isso é um absurdo, porque como que vocês tão na faculdade, você tinha que saber isso”, sabe? E desdenhava da falta de conhecimento do aluno, criticava o fato de você não saber o conteúdo... Então tinham alguns professores que as pessoas ficavam receosas de fazer pergunta de qualquer tipo. Porque você sabia que se você perguntasse e o professor considerasse que você já deveria saber aquilo, é... Ele não ia ser educado.” [2]

“E agora eu tô fazendo física 3, e... eu não sei se é só por causa do EAD mas a impressão que eu tive, no geral, tanto porque eles trocaram o livro que eles usavam como base, é que eles reformularam o curso, e eu achei isso ótimo. Porque na época que eu fiz na química e no cursão, era basicamente assim: você tinha a

	<p>matéria que ia ser dada e você tinha um exercício que valia nota e você tinha que fazer antes da aula que você ia ter aquela matéria, entendeu? [...] Então era assim, você tinha... era online, eram uns exercícios sorteados online, eu não lembro mas acho que tinha 63 exercícios, 60 exercícios mais ou menos, eu acho, era assim... Então se na próxima aula o professor vai dar termodinâmica, a ideia era que você estudasse essa matéria antes, aí você fazia o exercício que valia nota sobre aquela matéria, e daí na aula seguinte o professor dava a matéria. Então (risos) eu achava meio sem noção, você cobrar o exercício que vale nota de uma matéria que ainda não foi dada, mas... Eu falei, eles reformularam isso já, e eu achei que tá bem mais condizente.” [2]</p> <p>“E daí o que acontece, a minha amiga tava participando e ela tava contando o que aconteceu na conversa, que foi o seguinte: os professores tavam discutindo o porquê a maioria das pessoas que entravam no cursão acabavam escolhendo ir pra matemática e não pra física. Inclusive os melhores alunos, que tinham as melhores notas, sempre iam pra matemática e nunca pra física. E os professores tavam perguntando “nossa, mas por que será que isso acontece? Por que as pessoas não querem vir pra física? O que a gente poderia fazer, né, pras pessoas quererem vir mais pra física?” e daí os alunos estavam comentando com eles o porquê dos alunos não quererem ir pra física. E daí um dos comentários que os professores ficavam extremamente surpresos, e que pros alunos não era nenhuma novidade, é que tem gente que chega... a matéria de física 3, que é considerada uma das mais difíceis, tem aluno que chega a trancar o semestre na unicamp pra pegar física 3 como aluno especial na usp, ou então que vai toda semana pra lá, fazer a matéria como aluno especial, pra não ter que fazer física 3 na unicamp. [...] O instituto de química tava considerando criar a própria física, a própria matéria de física 3, pros alunos não terem que fazer física 3 no IFGW porque era a matéria que causava o maior número de desistências do curso [...] Entendeu, as pessoas abandonavam o curso de química porque elas não conseguiam passar em física 3, entendeu? Então assim, é... aparentemente todo mundo já sabia desse problema, menos os professores da química.” [2]</p> <p>“Eu continuei o cursão por um tempo ainda, porque eu fiquei pensando sobre a possibilidade de talvez pegar uma outra saída, né... Porque você não precisa fazer licenciatura, você pode pegar matemática bacharel, mas daí eu teria que ir pra área acadêmica, e eu pensava “hum, será que é no meio desses professores que eu quero tá?”” [2]</p>
	<p>“Bom, eu fiz o curso técnico junto com o ensino médio numa escola pública, né? E diversas vezes, assim, pra mim ficou visível a diferença de conhecimento básico que eu tive, que eu recebi no</p>

<p>Lacunas do ensino básico</p>	<p>ensino médio, e que outras pessoas que estudaram em escolas particulares e fizeram um cursinho receberam, sabe? Várias coisas que os professores chegavam na sala, e falavam “não, porque isso aqui vocês tem que tá sabendo, porque vocês viram isso no ensino médio, vocês devem tá cansados de ver isso” e eu pensava “meu deus, eu não vi nada disso”, entendeu?”</p> <p>“Eu acho que esse é o maior exemplo, tem outras coisas que eu sei que muito provavelmente a maioria das pessoas viu no ensino médio e eu não vi, porque a minha escola não deu, mas eram umas coisas relacionadas à dedução de fórmula, e... Ah, eram umas coisas bem específicas da matéria, e tinha uma parte de exatas, porque meu curso era de exatas, né” [2]</p> <p>“Ah tá, é que assim, quando eu tava no cursão, meu círculo de amigos, nenhum deles tinha vindo de escola pública assim, no meu círculo de amigos mais próximo. Então a gente conversava sobre a matéria que tava sendo dado, sobre o conteúdo, marcava de estudar juntos, sabe? E comentava as coisas que tinham caído na prova, e às vezes eles comentavam “ah, isso aqui é fácil”. Então às vezes eles iam me explicar a matéria, e daí falavam tipo “ah, porque você lembra que isso aqui é relacionado a tal matéria” e eu ficava “que matéria? (risos) não sei, não tive”.” [2]</p> <p>“Eu, inclusive, é que as duas primeiras vezes que eu entrei, tanto na química quanto no cursão, eu não estudei pro vestibular, porque eu não tinha tempo pra estudar pro vestibular... Eu estudei com o que eu tinha tido na escola e o que eu sabia, assim. Daí quando eu sentei [após evadir] e falei “não, vou estudar a matéria que tinha que ser dada”, eu procurei material na internet, apostila de cursinho e tudo mais, nossa, eu aprendi muita coisa... Muita coisa mesmo. Eu até achei divertido, assim, achei legal, eu falei “nossa, tem muitas coisas que” ah, é porque eu sempre gostei de estudar, na verdade, então tinha muitas coisas que eu falava “nossa, nunca imaginei”... Achei divertido, achei bem legal. E também fui atrás de aprender outras línguas, assim, que eu achava interessante.” [2]</p> <p>“Quando eu fui tentar a prova de bolsa na oficina, ah, eu fiz a prova e a moça olhou pra mim e disse “você tá preparada pra dar dedicação total pro nosso cursinho? Porque a gente dá a bolsa de 100%, mas tem que ter frequência, tem que ter desempenho, a gente quer um aluno que se dedique 100% ao cursinho, se você conseguir a bolsa”. Eu falei “não, sem problema pra mim”. Aí ela falou “e se você não conseguir a bolsa de 100%, você vai vir mesmo assim?” e eu falei “não, pra mim tá fora de cogitação pagar o cursinho, não importa que valor seja, eu só consigo fazer se for a bolsa de 100%”. E ela falou “mas nem se você conseguir um emprego de meio período?”, eu falei “hã?!” [2]</p>
---------------------------------	---

Desinteresse pelo curso	<p>“P: Em 2016 você entrou na química, foi isso?  M: 2015.  P: 2015 você entrou na química. Daí você tava ainda concluindo o técnico que você tinha feito no ensino médio, de química.  M: Isso.  P: Aí você fez a química por um ano, daí em 2016 você entrou no “cursão”?  M: Isso.”</p> <p>“Naquela época eu fazia química a noite, mas já não era minha intenção ficar na química, eu entrei na química porque a minha ideia era fazer matemática no “cursão”, só que como era um curso diurno, eu não ia conseguir fazer por causa do estágio que eu tinha que fazer do técnico... Então eu resolvi prestar um curso que eu achava que poderia despertar o meu interesse também, já que eu tinha feito um técnico em química, já tinha algum conhecimento na área, e que ao mesmo tempo tinha várias matérias em comum com a matemática então, quando eu trocasse em seguida, eu ia poder cortar bastante matéria, né? E foi o que aconteceu, no ano seguinte eu troquei pra matemática, eu passei pro cursão, só que a minha situação emocional foi piorando (risos) e eu acabei fazendo só um ano da matemática também, do cursão.”</p> <p>“Além disso, de tudo isso né, a minha ideia era fazer a matemática e muito possivelmente seguir pra licenciatura e dar aula, mas eu acabei tendo uma experiência dando aula, e eu falei “será que é isso que eu quero mesmo?””</p> <p>“[Sobre Química] Na verdade, o que eu não gostei tanto foi o próprio estágio (risos) porque eu falei, valia a pena pela bolsa, mas eu falei “vou continuar trabalhando nisso aqui”... Porque você olha, você descobre como é o trabalho, né, apesar do nível de trabalho de uma pessoa que tem a graduação em química ser um tanto diferente de quem tem o nível técnico, eu olhei como funcionava a empresa por dentro, eu conversei com pessoas que tinham o nível de graduação, né, que eram graduadas em química e trabalhavam lá como analistas e tudo mais, e eu falei “é, eu acho que... não é isso que eu quero fazer”” [2]</p> <p>“[Sobre licenciatura em matemática] Olha, a minha experiência dando aula não foi muito grande, na verdade. Uma pessoa que era conhecida veio me pedir pra dar aula particular, e... Eu ajudava ela com matemática, química e um pouco de física também, porque ela tinha muita dificuldade nessa área... Só que assim, eu sempre gostei de ensinar, mas é muito legal ensinar quando a pessoa tá interessada em aprender. E a experiência que eu tinha tido até então, explicando coisas pras pessoas, era quando algum amigo vinha me</p>

	<p>pedir ajuda com a matéria, e daí quando um amigo seu vem te pedir pra você explicar alguma coisa, é óbvio que ele tá se esforçando, tentando entender, porque ele é seu amigo, ele foi lá pedir pra você dedicar o seu tempo tentando ensinar coisa pra ele, e ele tá querendo estudar porque ele quer passar... Nesse outro caso, a pessoa pra quem eu estava dando aula, não tava nem um pouco interessada em nada de exatas, assim, e apesar dos pais dela estarem me pagando pra ajudar ela, o esforço que ela fazia pra realmente aprender alguma coisa era praticamente nulo, entendeu?” [2]</p>
<p>Rendimento acadêmico insatisfatório</p>	<p>“P: Quando você reprovou essa única matéria que você pegou, não foi... Aliás, deixa eu colocar melhor. Foi algo que tava além do seu controle, tipo “eu queria ter passado e não passei”, ou já foi uma decisão sua de assim “vou deixar eu jubilar porque eu não quero mais esse curso”?</p> <p>M: Então, foi meio confuso pra mim, porque... A minha ideia não era jubilar, tá? Não era. Mas, ao mesmo tempo, quando você para de estudar pra única matéria que você faz... Você sabe o que vai acontecer, entendeu? Mas assim, quando eu recebi o e-mail falando “ah, você foi jubilada da unicamp”, assim... Era uma coisa que eu já esperava, eu sabia, eu já sabia... Mesmo que eu não fosse, eu ia sair do curso de qualquer jeito. Mas é um choque assim (risos) falar “meu deus, não estou mais na faculdade”.</p> <p>“Quando eu entrei pro cursão disseram pra mim “é importante você ir nas aulas de cálculo, porque o cálculo do cursão é diferente porque é pra matemática, então você devia ir checar uma aula” e eu falei “beleza”. Eu entrei lá e falei “nossa, se eu tivesse entrado de cara aqui, não tivesse passado pela química antes e já feito cálculo antes, eu não ia conseguir levar essa matéria”, assim, pra mim ia ser impossível, entendeu?”</p> <p>“No primeiro semestre [do cursão] até que as coisas foram bem, assim, eu consegui fazer um número razoável de matérias, consegui ir bem na maioria delas e passar, mas no segundo semestre eu tava bem desanimada assim, eu acabei pegando uma matéria só... Não passei nessa matéria (risos), mas porque quando tava chegando... eu tava indo bem nela, mas quando começou a chegar perto do final do semestre, eu tava ficando cada vez mais desanimada, e aí eu acabei meio que largando mão de estudar assim, e eu meio que já tinha decidido na minha cabeça que eu não ia mais continuar com a matemática, e... bom, foi isso, né. E aí eu acabei sendo “jubilada” porque você não pode reprovar todas as matérias obrigatórias do semestre no primeiro ano da faculdade, né.”</p> <p>“Peguei DP em física 1 duas vezes, e daí... [...] eu peguei uma vez quando eu tava na química e daí quando eu entrei no cursão eu peguei DP de novo. [...] Olha, na primeira vez que eu peguei a DP,</p>

	<p>pesou um pouco... Mas quando você olha e percebe que mais da metade da turma (risos) ficou de exame e que pelo menos um terço da turma reprovou, e daí você olha pra dentro da sua turma e fala “todo mundo que tava fazendo estágio ou trabalhando também pegou pelo menos uma DP”, você fala “eu fiz o que eu podia”, entendeu? [...] Ah, da segunda vez, eu falei, eu tava até que indo bem na matéria, mas aí como eu parei de estudar, eu já esperava, né, que eu fosse reprovar.</p> <p>P: Ah! Essa era a matéria que você pegou no segundo semestre?</p> <p>M: Era</p> <p>P: Você decidiu fazer só a matéria mais difícil no segundo semestre, foi isso?</p> <p>M: Foi. Mas ao mesmo tempo, eu pensei “ela é muito difícil, mas eu vou tá fazendo só ela, então eu vou poder me concentrar 100% nela, e dar o melhor de mim... pra fazer a matéria que eu reprovei.” [2]</p> <p>“Ah, é diferente porque em cálculo 1 na química, eu tive cálculo 1. Daí o cálculo 1 no cursão, eles não dão cálculo, eles usam um livro diferente, uma matéria diferente, que tem um conteúdo pra quem já sabe cálculo, entendeu? Então eles se aprofundam no conteúdo muito mais... [...]Cálculo 2 é uma continuação de cálculo 1, mas o cálculo 1 que eles dão no cursão é um aprofundamento de cálculo 1. Então você aprende a fazer muito mais provas de teorias, entendeu, não sei se ficou claro... Pensa assim, fazendo um paralelo. Por exemplo, você aprende a usar uma fórmula, e daí pra se aprofundar naquilo, você aprende a desenvolver a fórmula, porque que a fórmula é daquele jeito... [...]</p> <p>P: Existe alguma justificativa que eles dão pros alunos, tipo, porque o cálculo aqui é o mais difícil?</p> <p>M: Porque se você for pra matemática, você tem que saber mais matemática. Eu acho que é isso, não sei. Eu nunca ouvi uma justificativa, pelo menos.” [2]</p>
--	--

Felipe:

<p>Antes da Unicamp</p>	<p>“P: Então foi quando você entrou no ensino médio, parou de nadar, e aí que começou, começaram esses sintomas de depressão?</p> <p>F: Uhum, no segundo ano do ensino médio. No primeiro tava tranquilo. E foi a mesma época que meu irmão mudou pra faculdade, também, meu irmão mais velho, meu irmão foi fazer Ufscar, em São Carlos...</p> <p>P: Ah, tá. E aí você parou de nadar, seu irmão se mudou pra São Carlos, e aí começaram esses sintomas... nesse período, já tinha essa questão de você e os seus amigos ficarem excluídos, ou não?</p> <p>F: É, foi nesse ano que começou também, foi no meio do ano, mais ou menos no meio do ano pra frente, que a gente... Mas na</p>
-------------------------	--

verdade já tinha um pouco disso, o pessoal não ia muito com a nossa cara. A gente se dava bem com os caras, mas assim, mas as meninas não gostavam da gente, mesmo... Tinha umas que não ligavam, eu lembro que tinha umas 3 meninas que eram amigas nossas, a gente sempre conversava com elas, tranquilo, mas o pessoal mais popular assim, mais envolvido com... Ah, com as atividades assim que tinham, extracurricular, que depois foi o pessoal no terceiro ano que acabou que, como fala? Organizou a formatura toda, todos esses eventos aí, a gente não se dava bem com esse pessoal mesmo. Tanto que a gente, na minha turma, eu lembro que foram, de 50 ou 60 alunos, mais ou menos metade menino e metade menina, foram... Se tivessem 30 meninos assim, foram nem metade na formatura. A gente foi na colação de grau, a gente nem quis fazer festa, a gente fez um churrasco a gente assim (risos). Era feio mesmo a briga.”

“Em 2016 eu fiz cursinho, e ele foi... Nossa, foi muito ruim esse ano, pior ano da minha vida. Foi o ano que eu fiz o cursinho que na verdade, ele era junto com o terceiro ano do ensino médio, sabe? Porque a escola lá era voltada pro vestibular, essas coisas. Então no terceiro ano do ensino médio tinha alguns alunos de cursinho que faziam tudo, assim, junto. Daí foi como se eu tivesse repetido de ano, entendeu? [...] É. E daí eu fiz, e tipo, nossa, foi horrível, foi muito ruim mesmo. Foi um ano, foi bem traumático, mas aí eu passei, e assim... Tanto que aquele foi um ano que de estudar, eu não estudei quase nada, e se eu tivesse prestado no terceiro ano Estatística, que eu não tinha prestado, eu ia passar e teria entrado, entendeu? Só que eu não tive a ideia de prestar, daí que eu prestei no cursinho. Porque eu queria fazer outra coisa, queria fazer só Economia mesmo, no terceiro ano, é mais difícil de entrar, né... Eu não consegui entrar e fiz [cursinho]. Só que foi um ano bem ruim mesmo, eu acho que eu fui até pior nos vestibulares do que eu tinha ido no terceiro ano.

P: Entendi. E foi ruim, você fala, por conta do cursinho mesmo, de estar com pessoas do terceiro ano, e tal?

F: Sim, é... Esse é um fator muito importante, e assim, eu me sentia bem, pô... como se tivesse repetido de ano mesmo. Pessoal discutia as coisas e a mentalidade é bem diferente, né, porque eu fiz 2017 inteiro unicamp né, primeiro e segundo semestre, daí depois eu larguei. [...] Então nossa, é... É diferente porque a galera tem aquela mentalidade tipo de escola ainda, de molecada também, ficava parando a aula pra falar de formatura, eu ficava “cabreiro” demais com isso aí... Porque assim, o pessoal não tava errado, pessoal tava no terceiro ano do ensino médio deles, só que, pô, era o ano que eu tava fazendo cursinho. E eu tinha 100% de bolsa ainda, né, o diretor falou “não, se você quiser fazer mais um ano aqui você só precisa pagar o material e tal, você é um ótimo aluno, tal, você pode ficar”, daí por causa disso foi o fator

	<p>principal que eu fiz lá, né. [...] Foi exatamente, 2015. Daí 2016 que foi o ano, assim, do baixo, né, do pior, dos sintomas. Não dormia, dormia 2 ou 3 horas, nossa, ficava bem, bem forte os sintomas mesmo, daí esse ano não fiz nada, não sei como vivi o ano... Sobrevivi.”</p> <p>“P: Tá. E na escola você nunca encontrou dificuldade acadêmica? F: Não, não. Eu ia muito bem na escola, sempre fui muito bem na escola, sempre gostei de estudar, né? Não prestava muita atenção mas eu ia bem, gostava de ter prova, tudo, sempre gostei bastante.”</p> <p>“P: E como que você decidiu antes que você queria fazer Estatística? F: Hum, eu tinha dois cursos em mente, né. Eu queria fazer Economia ou Estatística. Dei uma analisada na grade, sempre fui muito bem em exatas na escola, mas também ia gostava bastante da área de humanas, de história, ia muito bem em história, geografia na escola. E eu gostava bastante dessas duas opções. Quando que eu passei na segunda opção, eu pensei “ah, acho que eu vou”... Eu tinha bastante interesse, eu gostava bastante da grade, de olhar assim, eu tinha analisado a grade, olhado certinho, antes de decidir se eu ia ou se eu ia fazer outra coisa, eu tive interesse, é... Eu conheci alguns amigos da escola que faziam também, a gente tinha dois colegas que faziam estatística na unicamp também, acho que eles eram turma 015, 016, eu era 017... Eles gostavam, pessoal falava que era difícil mas eu não tinha muito problema com isso, mas depois que eu entrei a história foi outra, né, foi diferente.”</p>
<p>Dificuldades emocionais</p>	<p>“E eu também não tava numa condição mental muito boa na época também, tava bem depressivo, tava com depressão na época... Acho que também um fator acabou contribuindo pro outro. Mas depois que eu saí [da unicamp], resolvi... Resolveu [risos].”</p> <p>“P: Eu gostaria de saber, se não for desconfortável pra você falar, essa questão que você falou agora da depressão. Se era algo que já vinha anteriormente, se você tem, é... eu sei que não é tão claro assim, mas se você identifica quais foram os fatores que levaram à depressão, mesmo que não seja sobre a faculdade. F: Uhum. Não, eu já tinha anteriormente, já... Já tinha bem forte no ensino médio, e no ensino médio foi uma questão, assim... A gente tinha muita, puts... Eu não me dava bem com a minha turma no ensino médio, não me dava bem mesmo. Diferente de quando eu entrei na faculdade que eu me dava bem com o pessoal. Mas no ensino médio tinha ali mais dois caras que estudavam comigo, e era a gente só, a gente se sentia bem excluído da turma, bem marginalizado, pessoal não gostava da gente... E isso era porque</p>

um amigo meu tinha, como que eu posso dizer isso... Tinha namorado uma das meninas populares, entre aspas assim, terminou com ela, aí ficou aquela situação meio assim, a gente ficou meio excluído porque eu era amigo do cara, daí... A gente também não ligava muito, não fazia muita questão, e daí foi piorando assim, a gente era bem excluído, ficava a gente ali, não ligava muito também, porque a gente não ia... A gente ia bem na escola também, então... Era mais isso assim. Mas a questão de iniciar, que você perguntou, foi... Eu entrei em 2017 [na unicamp] né, foi em 2014 que eu comecei a ter esse tipo de problema. E foi bem claro assim, quando eu tinha uns 16 anos, eu tinha parado de fazer atividade física porque eu não tinha mais tempo, eu fazia natação, na época isso ocupava quase todas as minhas tardes porque eu nadava pra competir, e daí depois que eu parei foi bem difícil assim, acho que... Não sei se teve uma questão mais física da coisa, química, não sei... Com certeza teve, né. Mas foi nessa época assim, 2014.”

“P: E na época como que foi, porque assim, você falou que em 2014 você começou a ter sintomas depressivos, daí logo você percebeu, começou a tratar, ou não?

F: Eu fiz... Então, além desses sintomas, os sintomas fortes que eu tinha era de falta de atenção, insônia, esse tipo de coisa, daí quando que eu tava no terceiro ano eu fiz acompanhamento com uma... Psicóloga, pra fazer um treinamento pra, é... Porque eu tinha uma suspeita de, como chama, transtorno de déficit de atenção, acho que é, e hiperatividade. [...] Daí, assim, meus pais queriam que eu tratasse isso porque eu tinha essa dificuldade muito grande de foco, daí eu fiz... Fiz com uma psicóloga que eu gostava pra caramba, ia de segunda e quarta, e eu lembro que, foi até bom você comentar, eu lembro que no terceiro ano o pessoal me zuava disso aí, essas meninas ficavam me zoando na escola, eu ficava triste pra caramba. Porque eu lembro que um amigo meu chegou pra mim e falou assim “pô, a menina mandou no grupo lá...” a gente nem tava no grupo, tinham tirado a gente do grupo, “mandou no grupo que você tá fazendo psicólogo, que você tá louco”. Mandou assim no grupo (risos), eu lembro que isso aí... Esse tipo de coisa que acontecia, eu ficava, nossa (balançando a cabeça)... Daí a gente ficava com raiva, né, a gente só não se... Se distanciava e tal, daí nossa, legal, mandar isso aí no grupo. Enfim, daí eu fiz, daí a própria psicóloga começou a... Falou que eu tinha alguns sintomas depressivos, pediu alguns exames, pra seguir com algum tratamento psiquiátrico e eu nunca fui, assim, nunca fui atrás. Ela mudou pra um escritório, mudou pra um escritório muito longe da minha escola, eu não podia ir mais, daí eu parei também. Tipo, meus pais acharam que não era bom eu ir, que eu tava colocando muita ideia errada na cabeça, daí eu parei também, não quis mais ir.”

“P: Só me tira uma dúvida, depois de um ano que você fez esse acompanhamento terapêutico que ela te encaminhou pro psiquiatra, e daí seus pais foram conversar com ela, e daí você decidiu parar? Foi isso?

F: Isso. Decidi junto aos meus pais, né.

P: Você queria parar?

F: Não, não queria. Fazia muito bem pra mim, eu gostava muito de ir, de participar. E teve a questão dela mudar o local, porque ela ficava na rua da minha escola. E daí por isso que o pessoal via eu indo pra lá, eu contei pra alguém um dia “ow, tô indo na psicóloga, tal”. E daí essa menina que eu tinha contado, começou a espalhar que eu era louco, essas paradas, assim.

P: Sei. Mas você lembra qual foi o argumento que seus pais usaram, na época?

F: Ah, foi bem... Questão como se fosse uma perda de tempo, entendeu? Ela não tinha me ajudado em nada, entendeu? Eu não tinha melhorado a questão da atenção, né, que era o principal que queriam que fosse resolvido, e ela não melhorou nesse aspecto. Ela tinha passado algumas técnicas de prender o foco na hora do estudo, até tem uns que eu uso até hoje, só que não tinha sido muito efetivo, né, eu continuava muito cabisbaixo, continuava sem prestar muita atenção em nada... Então, assim, foi uma avaliação que não foi efetivo o tratamento, então “para” [os pais disseram].”

“Ah, sei lá, nunca tive o incentivo também de correr atrás, tratar, aí ficou por isso, e...”

P: Então você não tomou remédio?

F: Não, não cheguei [a tomar remédio]. Na verdade, ela não chegou a diagnosticar, ela falou que eu tinha sintomas, daí ela falou pra eu ir pra diagnosticar e talvez tomar medicação, alguma coisa, e eu nunca fui atrás... Ficou por isso.

P: Então nem o TDAH nem a depressão foram diagnosticados?

F: Não. Nenhum dos dois.

P: É, outra pergunta, por que... Você falou assim “meus pais não queriam, eu tava com ideia errada”, que ideia errada?

F: Ai, é porque... Geralmente, a questão de focar em si mesmo, assim, de... Como eu posso dizer? Ah, de se cuidar, eu não sei, eu não sei até hoje direito porque, é... Sei lá qual que foi, porque eles foram um dia conversar com ela porque eu não tava também, e acho que eles não gostaram das coisas que ela falou, até hoje eu não sei como é que foi a conversa. Na época também, eu nem ligava, pra ser sincero, eu não tava indo muito atrás das coisas...”

“E na época, ou depois, em algum momento, seus pais souberam que você tava com suspeita de depressão?

F: Souberam, souberam. Eu conversei com meu pai sobre isso, uma vez ele chegou, falou que não aguentava mais ver eu daquele jeito, e tal... E daí pra frente foi melhorando, assim, eu não... Uma coisa que me ajudou muito foi a questão religiosa também, eu comecei a ficar mais envolvido com a minha religião, eu sou cristão, e assim, eu creio que eu tive uma experiência sobrenatural pra melhorar, porque foi muito... Foi muito repentino na minha vida, mas lógico que é algo que nunca vai ser provado, tal, é uma

coisa minha, né... Não que eu também fale que não precisa fazer tratamento, tal, eu sou... Pra mim tem que fazer mesmo, tal. Mas comigo, eu tive uma melhora repentina, assim, mas foi isso.”

“Em 2017 eu achei que ia dar uma melhora, né, eu falei “não, tô assim porque a vida não tá dando certo, né”. Daí eu entrei na universidade e falei “não, pô, vai melhorar, né”, eu achei que ia dar uma melhora, talvez só na minha cabeça que ia melhorar, em um mês, dois meses, já... Começou os sintomas de novo, já, muito fortes assim.

P: Quais eram os sintomas? Na faculdade.

F: Insônia, dificuldade de prestar atenção ainda, e a questão dos pensamentos negativos, né, pensamento de morte bem recorrente assim, o dia inteiro, acordava pensando nisso, já tava, tipo... Eu não sei nem os termos técnicos pra esse tipo de coisa, assim, acordava pensando em morrer, em me matar, essas paradas bem pesadas, assim.”

“P: Então, primeira coisa que eu anotei aqui foi a questão do déficit de atenção, que você falou que era uma suspeita quando você tava lá no ensino médio, né. E daí eu queria saber assim, da onde saiu essa suspeita, quem foi que levantou essa suspeita, e porque, sabe, qual era o sintoma?

F: É, eu tinha muita dificuldade de prestar atenção, isso é uma coisa que eu sempre fui assim, né. Dificuldade de manter o foco nas coisas, isso sempre foi assim, e nunca fui atrás de tratamento, nada, porque eu ia bem na escola né, eu tirava notas boas, geralmente eu acho que o pessoal vai atrás de tratamento quando que vai muito mal, né, os professores indicam. Mas naquele caso, eu... acho que eu pedi pros meus pais pra eu ir ver porque eu tinha muito essa dificuldade, acho que veio de mim mesmo. E meus pais mesmo concordaram, porque eles percebem, sabe.” [2]

“P: Ah, entendi. Tá. E aí uma coisa, assim... Ficou muito claro na entrevista que você parou com a psicoterapia, né, ela tinha te encaminhado pro psiquiatra e tal, ela mudou de endereço e aí você parou. Mas foi mais um desejo dos seus pais assim, de tipo, “não tá funcionando, é melhor você parar e tal”. E daí eu queria saber o quê que você achou dessa decisão, se você concordou ou se não concordou...

F: Então, na época eu não concordei muito, sabe. Eu não... Mas eu também não ligava muito pras coisas, não tinha muito interesse de correr atrás... Mas também, com a questão dela ter mudado de endereço ficou difícil pra mim, né, não tinha carro, e também eu tinha muitas horas-aula na escola, então não daria pra eu pegar ônibus e ir lá... É que eu não tive opção, mas eu não concordei não, porque teria como ter ido de carro, alguém me levar e tal.” [2]

“P: Entendi. É, e daí assim, você falou assim “ah, eu tava triste, infeliz, mas eu pensei: quando eu entrar na faculdade, vai melhorar”, daí você falou assim “no começo até melhorou, depois piorou de novo”. E aí eu fiquei pensando assim, o quê que pode ter acontecido pra ter piorado de novo, entendeu? Na faculdade, como que tava sendo sua rotina lá...”

F: É, minha rotina era mais ou menos a mesma. Pegava o ônibus e ia, pegava o fretado, daí eu tinha as aulas, almoçava, tinha as aulas da tarde e aí eu voltava no fretado, no ônibus acho que 5 e pouco, 6 horas. Era mais ou menos isso. É que no começo tem toda aquela empolgação, né, então talvez tenha inibido um pouco, não sei... Eu tinha um empolgação muito grande porque era tudo muito novo, tava conhecendo as coisas, então isso me distraiu bastante na época, sabe. Depois que começou a regularizar minha rotina, tudo, daí eu comecei a sentir um pouco mais.” [2]

“P: A questão é: quando você tava na faculdade e começou a perceber esses sintomas, se você chegou a conversar com seus pais, se você pensou em procurar outra psicóloga, ou procurar o psicólogo da própria faculdade?”

F: Não, nunca tive essa... Nunca tive essa opção, e também nunca considerei, sabe, na época. Eu sabia que não seria recebido bem essa ideia também, sabe.

P: Pros seus pais?

F: É. Então eu nunca toquei muito no assunto, depois que eu acabei saindo, e... Porque assim, como eu posso dizer, deu uma aliviada quando eu entrei, mas não foi assim, ah, curado e depois... Teve uma continuidade de leve, assim, a insônia foi algo que eu continuei sempre tendo. Então, é... Não foi tão, assim, diferente, só foi que ele foi gradualmente piorando, sabe, conforme eu tava lá, e daí eu passei um longo período, entre... Ixi, agora não vou lembrar o mês, mas foi mais ou menos depois do primeiro trimestre assim, entre abril/maio pra frente até o fim do ano bem na mesma, assim, bem mal.” [2]

“F: Não foi por mal esse tipo de coisa. Eu nunca fiquei “pô, não, ficaram empatando, assim”, como eu posso falar? Não foi que eles ficaram com um empecilho, assim, atrapalhando “ah, não vai fazer, tal”. Mas também nunca cheguei a tocar no assunto, sabe, nunca foi sugerido... Foi mais assim. [...] Ficou por isso mesmo, é. Porque também com esse tipo de... nesse tipo de época que eu tava, esse tipo de sintoma, eu não tinha muita iniciativa pra fazer as coisas, sabe? Era muito, pô, rotina ali, ficava quietão, e ia... E acabou... entendeu?” [2]

“F: Hum... Olha, eu lembro que eu falei com você que eu tive uma experiência religiosa, né, que mudou a minha vida. Isso foi em 2017 ainda, foi no fim do ano, em novembro. Depois dessa

experiência que eu tive, simplesmente eu fui melhorando. E isso vem com uma mudança de hábitos, né? Então eu fiquei mais envolvido, além de ficar mais envolvido com a minha religião, com a igreja né, eu tomava esses outros hábitos saudáveis que eu falei pra você, que acabaram mudando muito... ah, minha vida né, minha rotina, tudo.

P: Quais eram os hábitos?

F: Principalmente questão de organizar minha rotina, dormir melhor, daí eu tenho meu tempo de oração, né, meditação, cada pessoa chama de um jeito... Esse tipo de coisa foi me ajudando muito. Mas além disso, eu comecei a me envolver mais assim né, durante a semana com as atividades da igreja, tudo. Também tinha mais tempo agora né, porque eu não tava sempre em campinas.

P: Você falou que teve uma experiência com a igreja. Foi uma experiência no sentido de um dia aconteceu alguma coisa, ou foi uma experiência no sentido de recorrentemente foi se aproximando mais?

F: Foi em um dia, foi um dia. Eu tava num evento né, não sei como posso chamar, acho que evento. Num evento em um dia, uma pessoa veio conversar comigo sobre isso [a depressão], só que assim, cara, é uma questão bem pessoal isso, porque é uma coisa que pra mim foi sobrenatural, entendeu? No meu ponto de vista, na minha visão de mundo, assim. E depois desse dia, eu melhorei. E teve uma... Na verdade algumas pessoas vieram conversar comigo, teve um momento de oração e tal, pessoal falou sobre esse tema, lá... Sobre jovens depressivos, tal, e daí uma pessoa veio conversar comigo, e eu não tinha falado nada disso, sabe? E aí depois disso a pessoa falou coisas bem interessantes assim pra mim, e depois disso eu acabei melhorando, sabe?

P: E essa, mas essa pessoa você já conhecia, ou não?

F: Não, não conhecia... Eu nunca tinha visto o cara na minha vida, velho. Era um cara de Florianópolis, sério, nada a ver assim.

P: E o que ele falou?

F: É... Poxa, ele falou sobre o que eu estava passando, né, e ele descreveu com bastante detalhes o que eu tava passando. E daí ele perguntou pra mim "não, mas é isso que tá acontecendo com você, tal" e daí ele falou algumas coisas pessoais pra mim, assim. Algumas coisas que eu anotei depois, tal, às vezes eu leio ainda até hoje. Coisas minhas assim, sabe? Isso, poxa, como eu posso falar? Foi uma coisa que foi muito interessante, assim, na época encaixou direitinho, e lógico, obviamente que, pô, não vi um anjo, não foi isso... Ah, tal, o cara teve um insight completamente louco, tipo, eu não vejo dessa forma, mas eu também não fico procurando razão nisso, sabe? E, ah, sei lá, eu achei que foi uma experiência diferente, eu senti algo diferente na hora ali... E depois disso eu comecei a ter uma conexão com a fé maior. E depois disso eu mudei, minha vida mudou em vários aspectos, quase todos, assim.

P: Entendi. Então foi uma experiência que desencadeou a sua melhora, né?

F: Sim.

P: Tá. E daí você já tava mais envolvido com a igreja, ou a partir disso que você começou mais?

	<p>F: Assim, eu tava um pouco, né, mas eu não tava muito não. Eu tava meio assim... E tanto que nesse evento, eu tava tipo assim “pô, mano, é... mó besteira isso aqui, tal, não queria tá aqui, mó lixo”. Não tava gostando, não. E daí esse cara veio e ele falou essas coisas pra mim. E tipo, eu não tava conversando com ninguém, eu tava bem “pô, tudo mentira o que tá acontecendo aqui, tal, não acredito muito num monte de coisa, tenho meu próprio jeito de ver as coisas”... E daí esse cara chegou pra conversar, era um cara que eu não conhecia, ele não conhece ninguém dos meus amigos, da minha família, ele chegou pra conversar e... E daí eu tive esse momento aí, com ele. Desculpa, tô com um pouco de alergia. E daí eu tive esse momento, pra mim foi sobrenatural.</p> <p>P: Entendi. E daí depois você começou a ir na igreja... Você fazia o quê durante a semana, tinha algum grupo ou organização de alguma coisa?</p> <p>F: Olha... Eu já tinha uma rotina de ir já, nos fins de semana, né, às vezes tinha uma coisa ou outra de dia de semana... Mas no dia de semana, essa época aí, puts, ajudava em casa e jogava videogame, isso aí, não fazia nada não. Não tinha muito proatividade, assim, nessa época aí depois que eu saí da unicamp e até eu começar o cursinho de novo. Como foi fim de ano também, foi meio que umas férias assim, daí a gente foi viajar também. É que assim, quando que eu falo envolvido, pra deixar claro que [risos] fica meio nebuloso o termo... Envolvido é participar de várias atividades que o pessoal faz, sabe? Hoje em dia eu participo de várias atividades que o pessoal faz, eu não só vou durante a cerimônia, entendeu, eu não vou no dia de culto só e acabou. Eu sou uma pessoa envolvida, participo de grupo e tal, participo de jovens, o grupo de, tipo, pessoal vai fazer alguma coisa junto, eu vou... Pessoal faz bastante coisas juntos. Questão de jogar bolas, tipo assim, atividades, fazer tudo juntos.</p> <p>P: Entendi... Tá, legal. E aí foi a partir disso que você começou a melhorar, né?</p> <p>F: Foi. Então, assim, é uma coisa complicada de responder, né. Quando a pessoa me pergunta, geralmente a pessoa quer uma resposta objetiva da coisa [risos] pra definir o que aconteceu. Mas como pra mim foi uma coisa espiritual, é difícil dizer “pô, aconteceu isso, e foi por causa disso, disso e disso”, pra mim foi uma coisa, é, que eu tenho que é da minha fé, sabe? Então...</p> <p>P: Mas o que importa realmente é a sua visão das coisas.</p> <p>F: É, então. Então pra mim, esse dia que eu tive essa experiência, que o cara veio conversar essas coisas e depois oraram por mim, foi o dia que eu fui curado. Então se alguém pergunta o que eu acredito, é isso, sabe?” [2]</p>
Ingresso tardio	<p>“E uma coisa assim que foi impactante também que eu não cheguei a criar muito vínculo com o pessoal do curso. Assim, eu me dava muito bem com o pessoal da minha turma, entrei em 2017, o pessoal que era da minha turma, os “bichos”, né? Eu me dava muito bem com eles, mas eu não cheguei nem a conhecer nenhum veterano, porque eu lembro que eu entrei de... acho que era 4ª ou 5ª chamada, que você chega atrasado, aí as aulas já</p>

	<p>tinham começado. Eu consegui até acompanhar, consegui alcançar os caras, tal, depois de um tempo, mas eu não cheguei a fazer parte de integração, não cheguei a fazer parte de nenhuma...”</p>
<p>Rendimento acadêmico insatisfatório</p>	<p>“P: Ó, a pergunta é a seguinte: quais foram, na sua visão, os determinantes da sua evasão na graduação, e quais são os impactos que essa experiência proporcionou em sua história de vida?</p> <p>F: É, o motivo assim, principal, que você olha de cara, foi que eu não ia muito bem, né, academicamente as minhas notas eram muito ruins. De começo eu não estava indo tão mal, mas a partir do segundo semestre, quando eu tinha que fazer algumas matérias de novo, eu realmente não conseguia manter um interesse assim nas matérias. E daí eu acabei que teve uma época que eu simplesmente parei de ir mesmo nas aulas, não sei...”</p> <p>“Foi no primeiro [semestre] já, do... Deixa eu tentar lembrar também, certinho. É, no primeiro, nas P1s [primeiras provas] eu cheguei a ir bem, algumas eu já fui bem, algumas eu fui mal, tal, daí na P2 eu já também não consegui recuperar algumas, daí eu já fui desanimando, sabe? Daí eu já fui mal em bastante matéria na... já reprovei algumas matérias no primeiro semestre, eu tinha que fazer de novo, tinha que fazer de novo Cálculo 1, e... tinha uma outra matéria, acho que era Fundamentos da matemática, tinha que fazer de novo também. Mas nem cheguei a fazer de novo porque não tinha no segundo semestre daquele ano.”</p> <p>“P: E não teve nenhuma situação que você... que vocês [os amigos] estudaram juntos, ou que você relatou que tava tendo dificuldade, que vocês pudessem estudar juntos?</p> <p>F: Eu nunca consegui estudar junto, sempre tive muito essa dificuldade, eu não gosto de estudar junto com as pessoas então nunca também procurei, sabe?”</p> <p>“O principal [motivo] é que eu ia muito mal mesmo, tinha que fazer várias matérias de novo, e aí depois eu comecei a avaliar se valia a pena ou não, e acabei avaliando com meus pais também que não queria mais fazer, queria tentar fazer outra coisa.”</p> <p>“P: [Nas disciplinas que não pegou DP] A questão é se você ia bem, e também se você se interessava.</p> <p>F: Então, eu tinha interesse. Eu gostava das matérias. Mas eu não estudava mesmo muito, acho que era esse o maior problema... Eu não estudava e eu fui mal em bastante matérias. As outras, teve uma também que eu não passei, mas eu não passei raspando, tirei 4,5 e a média era 5. E daí eu fiz exame e também não passei,</p>

tirei 4,5 de novo, alguma coisa assim. Eu tive acho que 6 matérias no primeiro semestre.

P: Entendi. Daí 3 você não passou?

F: É.

P: Tá. E... Mas você achava as matérias interessantes?

F: Sim. Eu gostava, gostava das matérias. Eu tinha interesse, gostava de matemática, estatística em si... É, mesmo que seja bem rigoroso, eu gosto. Só que eu nunca, ah, nunca dei o tempo assim também, sabe? Pra estudar, pra me esforçar, pra ir atrás. Acho que isso foi o grande problema. É que eu não consegui criar uma rotina de estudos, assim, que eu desenvolvesse, e essas matérias é bola de neve, né? Você perde um pouquinho, é acumulativa, né.

P: E você acredita que assim, você acredita que você não conseguiu desenvolver uma rotina de estudos porque você não sabia como fazer, ou você não tinha ânimo pra estudar, ou você, sei lá, não tava preocupado?

F: É... Eu tava preocupado (risos) eu tinha bastante ansiedade. Mas eu acho que é um pouco dessas duas opções que você falou, nunca aprendi mesmo a fazer uma rotina de estudos, esse tipo de coisa né, mas também eu não... Bem desanimado, sabe, pra estudar e tal. E assim, quando começa a ir mal, você tenta recuperar na verdade e não recupera é pior, né. Porque você pensa “pô, eu estudei”, porque eu estudei, eu estudava pras provas, assim, chegando perto das provas. Daí algumas provas eu estudava e não passava, aí ia ficando meio desanimado, sabe.”

[2]

“F: Então, quando que eu parei de ir lá [na unicamp] na verdade, isso é 2017 ainda, né... Eu tava no segundo semestre, e eu tava com bastante daquelas turmas especiais, sabe? Daí nem tinha aula.

P: Não...

F: Na verdade assim, quando que você, é... como eu posso falar? Quando você reprova uma matéria, daí você tem a possibilidade de fazer essa matéria no outro semestre, mas daí como que eu já tinha ido nas aulas, não precisava ter frequência nessas matérias. Só precisava fazer as provas. Podia fazer, inclusive, mais matérias no mesmo horário. E daí que que eu fazia, eu ia pra lá, às vezes eu via aula, às vezes eu não via... E daí eu estudava, tal, por mim mesmo, às vezes nem estudava... E daí foi chegando uma época que eu nem ia mais, porque não precisava ir na aula né, daí eu fui parando de ir, aos poucos assim, conforme eu tava bem... E daí tipo, quando foi chegando em novembro, eu tava pensando bastante em parar.

P: Mas você tinha outras matérias além dessas especiais?

F: Tinha.

P: Daí nessas você ia?

	<p>F: Eu ia, mas eu fui parando de ir, também... Fui parando de ir, nem aparecia mais.</p> <p>P: Ficava em casa?</p> <p>F: É. E ficou por isso, eu parei de ir mesmo, fui parando.</p> <p>P: Mas você tava consciente de que você tava abandonando o curso?</p> <p>F: Ah, sim, né. Chegou uma hora que eu falei “já devo tá reprovando por falta as matérias, né, as que eu faço”. E a especial eu ficava tipo “mano, não tô estudando...” Daí quando que teve a semana de provas, daí eu não fui, daí foi mais ou menos o decisivo, né, porque... Né.” [2]</p> <p>“P: E seus pais? Percebiam que você tava abandonando a faculdade...?”</p> <p>F: É, então, eles sabiam que eu tinha essa questão de não precisar ir na aula, né.</p> <p>P: Ah... Mas eles achavam que tava tudo bem?</p> <p>F: Não. Então, é, eu falava “pô, não tô indo bem, e tal”. E daí eles falavam “não, tem que continuar, não pode desistir, tem que tentar passar, não pode só largar”... Só que, não sei, eu não conseguia, não conseguia fazer, não conseguia ter essa adesão, assim, essa disciplina de estudar e tal. Daí chegou uma época que eu comecei a abordar tema com eles de largar, fazer outra coisa, daí eles falaram pra eu pensar bem sobre isso... Daí chegou a época que eu falei “não, não vou fazer mais”, já era mais pra novembro, já tava no fim, também.” [2]</p>
Desinteresse pelo curso	<p>“E daí eu falei assim “cara, esses aqui são... é a parte mais fácil do curso, tem que fazer mais 4 anos” e daí eu desanimei bastante.”</p> <p>“P: Ah, entendi... E essas disciplinas, Cálculo 1 e Fundamentos da matemática, não sei se era exatamente esse o nome... Mas essas duas disciplinas, como que era, assim, você sentia que você não tava estudando ou que você estudava e mesmo assim não tava conseguindo?”</p> <p>F: Eu acho que eu não estudava o suficiente, não estudava, não tinha tanto interesse assim, e... Não era nem questão dos professores, tem gente que tem problema com os professores e tal, mas os professores eram bons, eu gostava dos professores, eles eram bem abertos assim, respondiam as dúvidas, dava pra entender bem... Eu não estudava o suficiente, mesmo.”</p> <p>“P: E o que que você achava do curso, assim, independente das dificuldades que apareceram, o que que você tava achando do curso em si?”</p> <p>F: Eu gostava, achava um curso bom. Só que assim, achei um curso mais acadêmico assim, bem mais acadêmico do que eu achei que seria. Achei que seria um pouquinho mais prático,</p>

	<p>voltado pra área de trabalho, tal. Assim, no primeiro semestre, os professores tentavam vender bastante essa questão de que era um curso que dava pra aplicar bem no mercado de trabalho, porque acho que Estatística é um curso que tem desistência muita alta, né, tem pouca gente que se forma. Acho que os professores tentavam mas era muito acadêmico, assim, e era uma área muito rigorosa, né? Então assim, é bem acadêmico mesmo, vai até o Cálculo sei lá quanto, 4...”</p> <p>“Do primeiro pro segundo [semestre] eu fiz uma matéria de computação, puts, agora não lembro o nome... Passei, fiz uma outra também de... dessas mais elementares, passei, e daí elas não tinham sequência, acho, no segundo semestre. Mas no segundo semestre eu fiz uma matéria, eu fiz acho que duas matérias com a minha turma do primeiro, que era a... Outra de computação e eu não gostava dessa matéria, essa eu não gostava mesmo, odiava. E daí por causa dessa matéria também que eu comecei a, tipo, ter uma noção melhor do curso, fiquei pensando “pô, mano, não gosto desse curso, talvez”, entendeu? É muito acadêmico, é muito computador, assim, e daí...” [2]</p>
<p>Falta de vínculos afetivos</p>	<p>“A turma era bem grande, acho que o curso era... Tinha 90 ou 100 pessoas. Eu me dava relativamente bem com todo mundo, né, mas eu tinha um grupinho ali que eu ficava, uns caras que era mais meus amigos. Inclusive hoje, desses amigos meus, um tá pra se formar, acho que se forma esse ano ou ano que vem, daí outro mudou de curso, e um outro desistiu também. Mas eu tinha uns 4, 5 no meu grupo lá, tinha um grupinho.”</p> <p>“Eu nunca gostei muito de festa, então nunca cheguei a conhecer o pessoal, então acho que isso era um negócio... Nunca teve alguém junto assim que falou “pô, não, vai melhorar, tal” então eu era meio sozinho, assim, bem sozinho, na época que eu fazia graduação na unicamp.</p> <p>“[No segundo semestre] P: Daí você nem saía de casa, ou você ia pra unicamp e não entrava na aula?  F: Eu ia e não entrava.  P: E ficava fazendo o quê?  F: Puts, ficava lendo ou dormindo...  P: Você não ficava com amigos?  F: Não, ficava sozinho, toda vez, nunca ficava com outra pessoa. Isso foi mais ou menos alguns meses, uns 2 meses só, e daí eu já comecei a parar de ir na aula mesmo, sabe? Daí eu já falei “puts, não vou mais”, eu nem levantava pra pegar o ônibus, não ia mais...” [2]</p>

	<p>“Mas eu conversava com os caras, mas nessa época eu tava bem sozinho, sabe? Eu não interagia, mesmo não ia atrás... Às vezes, eu tenho bastante amigo que estuda lá na Unicamp, que é amigo de Jundiaí aqui, que eu conheço do ensino médio, às vezes eu encontrava com eles lá pra almoçar e tal, mas era bem raro, tipo, eu não... Não mantinha muito contato com ninguém, só queria ver a hora de ir embora, naquela época era mais ou menos assim.” [2]</p> <p>“P: Legal. E assim, última coisa, agora você tá engajado com um grupo de pessoas e tal, pelo que você tava me contando. E quando você tava na Unicamp, você tinha 2 ou 3 amigos, não sei, mas quando você não ia na aula, você ficava sozinho e tal... F: Então, esse grupo de amigos que eu tinha era no primeiro semestre, né. No primeiro semestre eu andava com esses caras, e daí um dos caras mudou de curso, já, e o outro também pegou umas DPs lá também, e daí eu nunca mais vi. Mas o cara que era mais meu amigo, ele acabou passando e acabou fazendo o curso, ele tá pra se formar hoje, falei com ele esses tempos atrás... Daí eu não via mais ele, né, a partir do segundo semestre, porque eu tinha que fazer algumas matérias de novo e ele seguiu fazendo outras. E daí também tem a questão de que esses cursos tem bastante matérias que tem 4, 5 professores que ministram né, e daí depende do... acho que do CR pra você conseguir, então tipo, esse cara, meu amigo, ele ia bem, então ele conseguia sempre as matérias que ele queria, no horário que ele queria sabe, dos professores que ele queria, era mais difícil a gente se encontrar. P: Entendi. E daí nessas novas turmas você não fez muitos amigos? F: Não. Nenhum na verdade. Eu não conversava com ninguém. P: Você não tinha interesse em conversar com ninguém, ou você não conseguia, como que era? Ou ninguém te parecia legal, interessante? F: Então... Quando que era essas turmas especiais, eu chegava, entrava na aula, sentava no fundo, anotava e ia embora só, não conversava com ninguém. Porque daí já ia pra outra aula também... E geralmente era pessoal que não era da minha turma também, né, era pessoal que reprovou de várias turmas diferentes, sempre tinha alguns calouros também, tipo, eu não... Ah, sei lá, não tinha muito motivo também pra conversar, sabe?” [2]</p>
Depois da Unicamp	<p>“Mas, é, eu mudei... Eu mudei isso aí. No fim de 2017 eu comecei a ter uma melhora, 2018, assim, significativa.”</p> <p>“P: E essa melhora foi em 2017, 2018, quando que foi? F: Foi no fim de 2017... Foi no fim de 2017, depois que eu larguei a faculdade também, mas eu tive um... Eu tive um momento que eu quis mudar, também, sabe, eu falei “não, não dá mais pra viver assim, pelo amor de deus”... Ah, não sei, criar hábitos saudáveis, esse tipo de coisa, não sei, foi aquele ano que eu decidi mudar, não sei, foi um negócio... Não sei explicar até hoje o que que aconteceu. E eu mudei, em 2018 já... Mas assim, foi algo que, que... Puxa, como eu posso dizer né, eu tinha essa consciência</p>

que eu tinha sido “curado” entre aspas (fazendo aspas com a mão), em 2018 eu tinha alguns sintomas bem levemente assim, mas eu tentava ignorar qualquer coisa que eu pudesse, porque eu tava bem focado em fazer as coisas direito, queria que desse certo, e tal. E eu não sei, eu fui melhorando, assim, fui... Não sei explicar até hoje.”

“P: Sim. E foi nessa época que você começou a se envolver mais com a igreja?

F: Sim, eu sempre fui bem envolvido, desde 2014, na verdade desde pequeno, mas... essa época mais. E a questão de agenda era igual, mas era diferente né, eu tive uma conexão assim maior em 2017, daí depois disso aí mudou, eu mudei bastante, mudei minha vida inteira.”

“Daí em 2018 eu fiz cursinho de novo, só que daí eu fiz numa escola própria de cursinho aqui, e foi outra coisa, uma experiência muito boa que eu tive. Muito boa mesmo, foi um ano muito bom meu, 2018.”

“Eu nunca fui atrás também pra ver se eu jubilei, se não jubilei... Mas eu nem quis ir atrás de fazer a matrícula também, de novo, no outro semestre. Só larguei, daí comecei a trabalhar depois, aí eu prestei outra faculdade na área que eu tava trabalhando e gostei mais desse outro caminho. Foi mais isso mesmo.

P: E depois você fez qual graduação?

F: Na verdade, eu tô pra acabar, tô fazendo Logística, mas não é bacharel né, é tecnólogo.”

“P: E outra coisa, tem mais alguma coisa que você acha que faltou falar, que seria importante você relatar?

F: Acho que foi isso. Só que eu tô pra me formar na minha outra graduação agora. Tá tudo dando certo, trabalhando, tá tudo melhor.”

“Eu percebi quando que eu fiz esse curso aí em 2018 [após a evasão], que assim, quando você se envolve com a galera é muito mais fácil, né. Quando você se envolve com o pessoal que você estuda, ajuda demais, o cara que vem te cobrar seu exercício e vice-versa, tal... Então eu já entrei com essa mentalidade. E uma coisa diferente quando que eu entrei nesse curso da Fatec era que bastante pessoas lá já trabalhavam, tinha bastante gente mais velha, bastante gente da minha idade também tem, mas o pessoal é meio maduro assim, sabe? Achei legal, maioria do pessoal trabalhava lá, não tinha muita galera mimada, chata, que só queria saber de farra e tal, pessoal lá tava pra estudar, mesmo.”

“[Quando decidiu evadir] P: Sim, daí eles [os pais] aceitaram?

F: Daí eles... Tipo, daí meu pai foi bem... Apoiou bastante nessa época, falou “não, tudo bem, não deu certo, a gente vai tentar fazer

outra coisa, a gente vai tentar pra dar certo, tal, quantas vezes precisar, tal...”, ele falou.

P: Legal. E aí o que aconteceu?

F: Então, parei de ir né, no fim do ano. Nessa época daí eu entendia assim “pô, se eu nem fizer matrícula no semestre que vem, eu nem... não vou continuar, né”

P: Assunto encerrado.

F: Daí eu comecei a procurar emprego. Procurei emprego, pra não ficar em casa, né. Porque eu fiquei, eu fiquei tipo assim de “férias” entre aspas, alguns meses em casa sem fazer nada, daí eu segui com a rotina de férias, né... Saía, saía, comecei a sair com o grupo da igreja, com os caras lá que são meus amigos, ficava jogando videogame o dia inteiro em casa... E assim, fiquei assim por alguns meses. Só que daí eu comecei a procurar emprego, né” [2]

“Ó, voltando ali, quando que eu falei que meus pais me apoiavam, tal, eles falaram assim “então você quer fazer outra faculdade?”, eu falei “quero”, daí eles falaram assim “então vamo fazer um cursinho, um ano, pra você tentar passar de novo em alguma coisa”. E daí o combinado era que eu estudaria de noite, trabalharia de dia, pra pagar o cursinho, tentaria. E eu fiz esse um ano, fiz em um cursinho aqui em Jundiaí que chama [inaudível], foi muito bom, era o primeiro ano desse cursinho, então... Tipo, eu fiz o ano inteiro, e esse ano foi diferente, eu não sei explicar, esse ano eu era envolvido com o pessoal, tinha uma rotina de estudos com o pessoal, queria passar e tal... E eu tinha um, o que foi diferente nesse ano, foi que eu falava “pô, não posso falhar de novo”, porque vai... Tipo assim, não posso ficar nessa pra sempre, né. Eu quero entrar na faculdade, preciso escolher direito, tal... E daí eu fiz um ano de cursinho, nesse ano eu fiz noturno, e o noturno encaixava muito bem pra mim, por algum motivo. Eu gostava bastante, eu ia a pé, às vezes eu ia de ônibus, mas eu gostava de ir a pé, eu gosto de andar... E daí eu pegava o ônibus pra voltar pra casa à noite, chegava umas 11 e meia, dormia... Mas eu não consegui emprego esse ano, fiquei só estudando mesmo.

P: E daí durante o dia você estudava na sua casa?

F: Não, não estudava... Mas eu estudava, eu estudava lá, eu chegava mais cedo e estudava lá. [...] Nunca criei uma rotina de estudar de manhã.

P: Mas você conseguiu uma rotina de estudos?

F: Sim, enquanto eu tava lá, eu estudava, e com o pessoal né... Daí eu comecei a aprender a estudar um pouco com o pessoal. Pegava a apostila e seguia pelo exercício que os professores passavam, e tal. Tinha uma apostilinha, e o material era muito bom, que o pessoal passava, então isso ajuda muito, tipo... Quando que é um material, “pô, vou fazer”, eram aqueles livros de cursinho, né, que são bem objetivos, daí eu gostava bastante.

P: E daí você fez amigos no cursinho?

F: Fiz, fiz. Até hoje. Fiz amigos, amigas.” [2]

“Então, daí no fim, eu fiz esse ano inteiro [de cursinho]. Eu prestei na Usp dois cursos, Ciências atuariais e Ciências contábeis. E esses cursos... Eu não prestei Unicamp, nada, é... E eu não prestei mais nada. E eu fiz o Enem, né. E daí eu fui bem, mas eu não passei na Usp, e eu não passei, assim, por muito pouco, por muito pouco que eu não passei. E daí eu fiquei assim “pô, é... ou faço outro ano, ou não sei, né”. Eu fiquei nessa, e daí eu... Como fala? Comecei a ver a possibilidade da Fatec, lá, que tinha curso de Logística. E é um curso legal, eu tinha, tenho um amigo que fez esse curso, não lá, mas fez em outro lugar, daí eu comecei a ver essa possibilidade. Mas até o momento eu não fiz nada sobre, eu não passei, pô, fiquei bem triste, mas falei “véio, vida que segue, vou trabalhar, qualquer coisa eu presto de novo, ano que vem, daí eu passo, quase passei esse ano” e... Daí nesse tempo, teve um tempinho aí do fim do ano, né, esperando resultado das segundas fases, que é mais ou menos janeiro né, daí passei janeiro, tal, daí no meio disso eu recebi uma proposta de emprego, né. Já tava meio que procurando, daí eu comecei a trabalhar em fevereiro, daí em 2019 eu trabalhei, comecei a trabalhar. Daí quando que eu comecei a trabalhar, era uma transportadora, daí como que eu já tava pensando em Logística, falei “pô, vou prestar o curso na Fatec, né”. Daí eu prestei no meio do ano, sabe, tem um negocinho de prestar no meio do ano, uma possibilidade... Vestibular, tem vestibular no meio do ano. Daí eu prestei e passei e comecei a fazer. Pô, e gostei pra caramba, achei super legal o curso. É, e também com a rotina de trabalho e tal, foi mais fácil pra mim depois que eu amadureci, né, e a partir de 2018 já tava bem diferente essa questão de sintomas, tal, eu não tinha mais muito, e... Que nem eu tinha falado pra você, eu queria mudar sabe, eu queria mudar essa questão, e eu tinha consciência, assim, que eu talvez precisasse de um tratamento, mas eu pensava “pô, se eu não tiver eu preciso de algum jeito mudar ou viver com isso”, e daí eu comecei a tomar alguns hábitos, né” [2]

“E daí, pô, eu gostei [do curso após evasão], e um negócio interessante que acho que bastante do pessoal que faz esse tipo de curso vê, é que a gente vê no curso coisas que a gente trabalha, tipo assim... Todas as matérias, assim, quase todas as matérias que eu faço, eu penso “pô, isso aqui, tem nessa área da empresa, tal”, assim, você vê o curso na prática simultaneamente.” (2)

“P: Que bom. E na faculdade agora, você consegue ter uma rotina de estudos?

	<p>F: Hum... Então, geralmente eu faço as coisas durante a aula, sabe? E esse curso noturno, ele tem bastante disso, eu acho que os caras... Poxa, como eu posso dizer? A gente tem bastante trabalho pra fazer né, as provas não são tão difíceis, e assim... Quando eu entrei na faculdade, eu consegui eliminar algumas disciplinas por prova de proficiência, porque o nível é mais baixo, né? Então assim, matéria de cálculo, esse tipo de coisa, tipo, eu já fiz a prova de proficiência e já eliminei tudo. Inglês, que eu falo, já eliminei tipo 6 semestres... Cálculo eliminei 2 semestres, informática, tem algumas coisas bem mais básicas que eu eliminei bastante. Daí esses cursos que são mais complexos, é... Prestando atenção na aula e fazendo as atividades, os professores passam atividades pra nota né, você vai aprender. Daí eu fui... eu estudo dessa forma, por exemplo, professor passa atividade pra fazer pra semana que vem, quando eu faço eu tô estudando, né.</p> <p>P: Entendi. Você consegue fazer sem dificuldade?</p> <p>F: Sim, sem dificuldade. A dificuldade mais agora é carga horária, né, tem vários trabalhos, tem que arranjar tempo pra fazer. Mas a maioria das coisas é em grupo, quase tudo que a gente faz é em grupo, desde que eu entrei. Acho que é um... eles tem esse foco, né, de trabalhar em grupo pra você aprender a interpessoalidade, porque trabalhar em empresa é isso aí também, né.” [2]</p>
--	---

lasmin:

<p>Antes da Unicamp</p>	<p>“Então, eu vou começar a contar um pouco da minha história, porque a razão pela qual eu saí do curso, ela é um pouco maior do que só o curso em si, não aconteceu... [...] Antes de 2019 eu fiz um ano de cursinho, e antes disso, né, fiz o ensino médio, junto com o meu ensino médio eu fiz um técnico, e eu fiz... eu sou formada técnica em edificações.”</p> <p>“O meu ensino fundamental I assim né, eu estudei em escola pública na minha cidade natal, que é Suzano, e assim, foi ok, na verdade [risos] na primeira série eu não tive professora, a professora escrevia as coisas no quadro erradas, minha mãe teve que brigar com a professora porque ela escrevia os negócios errado... Aí depois quando eu entrei no fundamental II né, da quarta série em diante, eu estudei em escola particular. Uma escola particular de Mogi das Cruzes, que era a cidade vizinha, que eu levava né todo o caminho ali, era uma escola particular católica, e o ensino lá era bem mediano, dava pra perceber que, assim, faltava muita coisa. Até mesmo na parte de ser católica, as pessoas eram coagidas... isso eu descobri depois, as professoras eram coagidas a não falar sobre certas coisas, então a professora</p>
-------------------------	--

de história era coagida a não falar sobre como a igreja católica foi ruim em certas épocas, e aí professores de ciências não podiam falar sobre assuntos como sexo e proteção, eu lembro que minha professora da 6ª série, né, teve aquela primeira conversa sobre mudanças no corpo, aparelho reprodutivo e tudo mais, ela teve que fechar... olhar, pra ver se não tinha nenhuma freira, nenhuma monitora passando, e fechar a porta pra conseguir falar com a gente e explicar o conteúdo. Então assim, era uma escola com ensino bem mediano nesses pontos. Aí no ensino médio, eu fui pra uma escola estadual, que era ETEC, então era ETEC de Mogi, Presidente Vargas, lá era um ensino... apesar de ser uma escola estadual, o ensino é bom porque também os alunos se interessam muito pelas matérias, então teve matéria, o primeiro ano eu não tive professor de física, por exemplo, então teve esses problemas também, mas como o pessoal se interessa muito, quando o professor tava lá pra explicar, a galera ajudava, sabe?”

“E também a minha mãe, ela faleceu quando eu tinha 12 anos, eu estava na 6ª série. E isso gerou um impacto muito grande na minha vida, porque eu era muito criança, a minha mãe era o pilar da minha família, não só família de núcleo familiar tipo mãe, pai e filho, como também da família um pouco maior, então meus avós, minhas tias, todo mundo dependia muito da minha mãe. Quando a minha mãe faleceu, esse impacto foi muito grande, e aí minha família inteira se desmoronou, e ficou mal, e eu como uma criança de 12 anos tentei ali segurar todas as pontas, sabe, eu e meus irmãos. Meu irmão começou a ter muito acesso de raiva, então eu passava muito tempo com meu irmão, ficava só eu e ele em casa, o que já me desmotivava mais a estudar, mais a sabe, ir atrás das coisas, e eu entrei numa depressão muito grande. Então toda a minha adolescência eu passei em depressão, e infelizmente a minha família não conseguiu ter o tato de ver isso e tentar tratar isso, sabe? Isso fez com que eu não estudasse muito, fez com que tipo, eu passei... eu não sei nem como que eu passei no ensino médio.”

“E meu irmão, ele ficava com muita raiva, já chegou a socar a parede do lado da minha cabeça, me empurrar na porta, sabe, ele nunca chegou a me bater, me bater mesmo, mas a tortura psicológica que aconteceu nesse tempo foi tão forte que eu não conseguia... Isso também atrapalhou muito meus estudos e a minha vida, porque foram coisas muito pesadas. Porque durante toda essa época, assim, meu pai não percebeu, porque ele não ficava em casa também, então não tinha como ele perceber. Quem percebia muito era meu avô e a moça que trabalhava na minha casa, né, na limpeza, ela via tudo isso, e era muito pesado, sabe? Então assim, o que me deu força mesmo era fazer o que eu já fazia, que era ficar quieta dormindo, que era segura, então assim,

eu passei anos da minha vida dormindo, tanto que eu não tenho nenhuma lembrança da minha adolescência, eu não tenho, tive que começar a tentar resgatar essas lembranças, porque eu passava a tarde inteira deitada assistindo televisão, porque era seguro, né? E tendo, criando, não sei nem da onde, não sei nem como, criando uma resiliência de entender porque que eu tava me sentindo assim, porque tudo aquilo.”

“O meu pai, ele, na verdade eu brinco falando que minha mãe era uma mãe casada, mas era uma mãe solo. Porque meu pai, era aquela coisa de só colocar o dinheiro em casa, sabe? Então, isso mais ou menos ainda, porque minha mãe era nutricionista, e se a gente precisasse de roupa, sapato, qualquer coisa, era minha mãe que tinha que comprar, meu pai não tinha, não colocava... Meu pai dava dinheiro assim, nem sei pra quê que ele dava dinheiro! Eu lembro que tudo a minha mãe fazia. [...] aí meu pai chegava, aí ela ficava lá conversando com meu pai, porque meu pai “ai, eu quero conversar hoje, sai todo mundo da cozinha!” [imitando um tom grosseiro], nossa, caraca, que ódio que eu tinha do meu pai nessa época, Jesus amado, ainda bem que eu era criança porque se eu não fosse... [...] E aí era essa rotina direto, e meu pai não ajudava em nada, então ele não conhecia os filhos, meu pai, ele não gostava de conversar com os filhos, meu pai era um pai totalmente ausente, era um pai que só saía pra trabalhar, voltava, e a gente mal via ele, ele não participava da família, ele não participava da vida familiar... Quando a minha mãe morreu, foi absurdo porque minha irmã já era maior de idade, meu irmão já tava virando maior de idade, então assim, não tinha chance dele criar uma conexão com eles. E eu era adolescente, só que meu pai, ele percebeu desde muito cedo na nossa convivência, que ficou morando eu e ele só em casa porque meu irmão foi fazer faculdade, que eu não era muito de conversar, eu não queria conversar. Eu chegava em casa, cansada, deitava e dormia, era só isso. Então ele aprendeu isso e nunca foi muito a fundo, mas ele não percebeu isso, essa coisa de ficar o dia inteiro na televisão, ter que ficar assistindo alguma coisa, ter que dormir assistindo alguma coisa, era algo que fosse problemático. Então meu pai nunca teve esse tato, nenhum, com ninguém, com absolutamente ninguém.”

“Porque eu tava em depressão, não tinha vontade de fazer as coisas, era impossível assim, era uma depre... Era aquela depressão paralisante, então ficava apática a tudo, não tinha vontade de fazer nada, eu chegava da escola e dormia a tarde inteira, então ficou meio que nisso. Mas passei, terminei meu ensino médio, com umas notas assim um pouquinho em cima da média, e aí eu fui fazer um cursinho. Fiz um cursinho, só que eu morava em uma cidade, e eu estudei desde o ensino fundamental em outra, então tinha que pegar condução de uma hora pra chegar

	<p>nesse lugar, e o meu cursinho, ele era a tarde a noite, e mesmo que eu tentasse me esforçar, esse horário, essa locomoção, daí o ônibus que atrasa, uma hora vira uma hora e quarenta, e tudo isso me atrapalhou bastante também.”</p> <p>“Eu entendi que eu tinha depressão porque depois, quando eu tive uma leve melhora, eu percebi que eu não conseguia fazer nada. Eu nunca tinha feito acompanhamento, até porque como eu falei, primeiro eu era uma criança, e segundo que meu pai e minha família não teve o tato de perceber que eu tava passando por uma coisa, sabe, muito complicada.”</p> <p>“Então, foi uma problemática, eu vivi desde os 13 anos com essa depressão e ansiedade também que eu desenvolvi mais tarde, então eu acostumei... eu não fiz nenhum, nenhum acompanhamento, só que eu percebi que eu tava mal [...] só que eu sempre me aproximei muito mais do budismo do que da religião católica. E no budismo eles tem, principalmente no zen budismo, muito aquela coisa de você meditar, e você, sabe, ter essa... né, essa de você se centrar no agora. Então eu lembro que quando eu era adolescente eu fazia muito meditação, eu tentava meditar, tentava me concentrar no agora pra, sabe, colocar o pé no chão e tudo mais, então eu criei um autoconhecimento, assim, eu fui muito a fundo no autoconhecimento, muito nova, foi o que me ajudou a passar pelas dificuldades de ter depressão e tudo ali.”</p> <p>“Então todos esses aspectos acabaram atrapalhando muito meus estudos, só que meu pai, ele colocava uma pressão muito grande pra eu passar logo no vestibular, porque o sonho do meu pai é ter todos os filhos formados, e só isso, é o maior sonho do meu pai ter todos os filhos formados.”</p> <p>“Eu tinha essa noção de que eu não era boa o suficiente pra passar [em arquitetura e urbanismo], eu não estudei o suficiente pra especificamente vestibular. Então eu mudei o curso, mas eu falei assim, eu sou muito boa em biologia, sempre gostei de biologia, sempre foi fácil pra mim aprender biologia, nunca precisei sentar muito e estudar, sempre foi uma coisa bem mais fácil. Então eu pensei assim “vou fazer biomedicina”, virou meu curso, só que na Unicamp não tinha biomedicina. E o meu meio-irmão, né, que eu tenho uma madrasta, ele tava fazendo física biomédica na unicamp, que é o cursão, né, o curso 51, então eu me inscrevi pro cursão na unicamp e pra segunda opção ficou arquitetura e urbanismo.”</p> <p>“Só que eu recebi um e-mail da unicamp falando que eu tinha passado, e esse é um dos momentos que eu mais me arrependo da minha vida, de que eu fui pro meu pai, meu pai tava limpando a</p>
--	--

	<p>piscina em casa, e eu falei que eu passei, meu pai ajoelhou no chão, levantou as mãos pro alto e agradeceu a deus que eu tinha passado na faculdade pública, aí eu falei assim né “como que eu vou falar que eu não vou?”. Aí eu fui. Porque aí a pressão, sabe, caiu de um jeito em mim, que eu falei “cara, não posso falar pro meu pai que eu não vou”, sabe?”</p> <p>“É, lendo, relendo né a história que você... o documento que você mandou, eu percebi que eu não falei em nenhum momento qual que era o trabalho do meu pai, mas eu falei que eu sabia que não era situação financeira. Isso porque meu pai, ele entra na categoria de microempresário, porque ele é dona de uma lotérica. E lotéricas são negócios que nunca param de ter renda, porque as pessoas vão pagar conta, fazer jogo, então tipo, é meio que um banco assim. A não ser que você quebre, é meio difícil ela não gerar renda, e ela gera bastante, assim.” [2]</p> <p>“A minha madrasta, meu pai começou a namorar uns 6 meses depois que minha mãe morreu, minha madrasta é um amor de pessoa, eu gosto bastante dela. A gente não tem uma relação tão próxima, mas é porque eu também nunca consegui desenvolver uma relação muito próxima com ela... é muito difícil pra mim, por causa de toda aquela coisa antes da unicamp mesmo, que eu já havia comentado.” [2]</p> <p>“Isso é uma coisa que eu acho que é muito interessante, é um fato que quase ninguém olha, sabe, só acho que quem perdeu alguém muito novo sabe que funciona assim. Porque quando a pessoa morre, lógico, você vai, você chora no funeral, você fica triste, porque tá todo mundo triste, mas você não entende o impacto daquilo. A morte da minha mãe foi a primeira morte que aconteceu na minha vida inteira, eu nunca tinha tido contato com a morte antes. [...] Os parentes não sabem passar a notícia pra criança, os parentes não sabem dar apoio pra criança, os parentes não sabem fazer nada em relação ao assunto, então... tanto que eu lembro que o jeito que meu pai contou é um jeito que eu odiei, é um jeito que eu não gosto, que qualquer pessoa que fala isso hoje em dia, ou quando eu leio, eu tenho, nossa, um negócio assim, eu não gosto. E é um jeito fofinho de você falar que alguém morreu, que você vira pra pessoa e fala que ela virou uma estrelinha. Gente... Não! [risos] Eu odeio isso, eu não gosto de falar desse jeito, porque tá todo mundo falando assim “ah, vai ficar tudo bem, vai ficar tudo bem” e tal né, e criança sabe que não vai ficar tudo bem, dá pra perceber, né?” [2]</p> <p>“Mas tem a parte toda do bullying, também, que eu sofri na escola [risos], ai, nossa, minha vida dava um filme mano, mas, é [...] Aí eu mudei pra 5ª série, e na 5ª série foi quando eu mudei pra aquela</p>
--	--

	<p>escola católica, lá em Mogi, que é a [inaudível] e tava tudo bem até metade do ano, eu até fiz uma amiguinha que era a Stela e tal, até metade do ano... metade do ano, na 5ª série, entrou uma menina transferida da tarde pra manhã e o nome dela era Uisla, essa menina olhou pra minha cara, ela falou assim “não fui com a sua cara, te odiei, vou fazer da sua vida um inferno” e ela fez. Ela pegou, e ela conseguiu fazer a cabeça de todas as meninas da sala pra se virarem contra mim, não falarem comigo, não lancharem comigo, sabe, essas coisas idiotas, e eu não fiz absolutamente nada pra menina. [...] nessa época eu comecei a ficar muito mal, porque daí quando eu tava na 6ª série minha mãe morreu, e aí já juntou tudo, eu lembro que a minha rotina era muito parecida com um filme americano: eu chegava na escola, aí eu me trancava no banheiro... eu chegava por trás, porque eu vinha de ônibus e a entrada por trás era mais perto, eu ficava no banheiro... porque a gente ia ficar todo mundo junto na quadra, só que eu não queria ver ninguém, então eu já ficava no banheiro, é, ouvindo música, lendo livro, aí subia pra aula, eu não prestava atenção na aula, ficava lendo... [...] E na hora do intervalo, eu também corria pro banheiro, e ficava no banheiro no intervalo, era muito difícil eu ficar fora, assim, ou eu pegava alguma coisa pra comer, comia, e ficava o resto do intervalo no banheiro; voltava, continuava lendo o livro, e eu saía 12h20 da escola, aí quando dava mais ou menos umas 11h30, 11h40, eu ia, né, falava que eu tava passando mal, com dor de cabeça, e a tia da recepção ligava pro meu pai e o meu pai liberava minha saída; então quase todos os dias eu saía mais cedo porque eu tava “doente” [fazendo aspas com as mãos] e aí eu ia embora pra casa. E eu não sei como meu pai não percebeu que tinha alguma coisa errada, mas é.” [2]</p> <p>“E foi assim até a minha 8ª série, na 8ª série, eu estudei muito pra passar na ETEC porque eu queria muito sair daquela escola, e eu passei na ETEC, aí eu falei “nossa, vai mudar, né, e tal” [...]virei amiga deles e tal. E assim [risos], uma das piores coisas da minha vida, nossa, foi muito ruim, nenhuma pessoa tinha sido tão cruel comigo quanto esse menino em específico foi. [...]enfim, só que ele se fingia ser meu amigo, né, na minha frente, e ele falava muito mal de mim pelas costas, ele fazia a cabeça das pessoas muito, muito forte, e isso me deixou louca na época do ensino médio. Ele começou a fazer isso, ele fazia isso por muito tempo, e ninguém me falava nada, então eu passei três anos da minha vida achando que eu era louca, que eu era horrível, eu era horrível! Porque as pessoas paravam de falar comigo, as pessoas não olhavam na minha cara, nessa época eu cheguei a ouvir que eu precisava superar a morte da minha mãe e superar a minha depressão, tipo... exatamente. E eu tava, isso, a pessoa falou pra mim, eu estava chorando, eu estava extremamente mal, e a pessoa simplesmente virou pra mim e falou isso na minha cara. Como se fosse nada,</p>
--	---

	<p>sabe? E eu fiz tudo, eu fazia de tudo, eu fazia de tudo por eles, nossa, quantas vezes eu cheguei a chorar, pedindo perdão, e falando “meu deus, não sei o quê”, nossa, cara, foram muitas vezes, muitas vezes... e todos eles foram, tipo assim, bem ruins comigo.” [2]</p> <p>“O problema não foi a morte da minha mãe, foi todo o abuso psicológico que eu sofri do meu irmão, só que antes disso, é... eu lembro, e isso eu lembrei assim um outro dia do nada e falei “caraca, velho, já tinha sinais, assim, antes da minha mãe morrer”, eu não me sentia bem na minha casa, e eu escrevia bilhetinhos quando eu era pequena, e eu dobrava eles e colocava atrás do porta-lápis que tinha na cozinha, que tinha um papel lá e eu botava lá. Era escrevendo tipo assim que eu “não queria ter nascido”, porque assim, eu sou a filha que veio por acidente, não tava planejado, então por isso que eu sou a mais nova; então eu escrevia que eu não queria ter nascido, que eu queria fugir de casa, que eu não queria tá ali, e eu escrevia isso, só que até então ninguém tinha achado, só que um dia minha mãe achou aqueles bilhetes, eu lembro disso, da minha mãe ter achado esses bilhetes, e eu acho que ela veio conversar comigo, mas eu não lembro o quê que ela conversou comigo. Eu não lembro, porque eu era muito nova... então, quando eu lembro desses bilhetes, eu penso “cara, eu já era assim antes.” [2]</p>
Ingresso tardio	<p>“Só que eu entrei na quarta chamada, e nisso já tinham passado duas semanas de aula, e aulas de matérias muito importantes e básicas, da qual eu já não tinha base pra ver elas, então por exemplo, Cálculo 1, ai esqueci outro nome, Cálculo 1 que tinha perdido, Física 1, e a matéria que eu mais odeio... Geometria analítica! Todas essas já tavam, assim, na segunda semana de aula, em cálculo 1 eu lembro que quando eu entrei, o professor já tinha terminado de passar a revisão do ensino médio, entre aspas né, que é função, então função de 1º e 2º grau, ele já tinha passado essa parte porque você precisa saber função pra você aprende limites e todo o resto. E aí foi desespero, eu lembro que eu fui na biblioteca pra pegar livro de cálculo 1, e não tinha livro de cálculo 1 porque todo mundo já tinha pegado todos os livros, eu tive que comprar um livro, e sentar e procurar de todas as maneiras possíveis como estudar, desesperada porque eu já não tava entendendo absolutamente nada do que tava tendo na aula.”</p> <p>“[...] eu cheguei depois também no curso, eu perdi muita coisa, então foi muito difícil, tive que correr atrás de muita coisa, e aí cada aula que passava era mais e mais, mas assim, eu comecei a ver que mesmo me esforçando, chegava uma hora que... Eu tava me desgastando e mesmo me esforçando, eu não ia conseguir passar nas provas, sabe?”</p>

	<p>“Sabe, tinha coisa que eu não sabia, eu perdi matéria porque eu entrei na quarta chamada, então como que você... sabe, era uma exigência muito grande pra você ser muito bom.”</p> <p>“Mas eu aprendi porque eu tentei me esforçar para passar nas provas, e foi esse o ponto, eu me esforcei para passar nas provas, só que como eu já tava muito atrasada, para eu estudar, por exemplo, pra fazer a regra de luptal, você tem que saber derivada, só que eu cheguei atrasada, e para saber derivada você precisa saber limite, pra saber limite, você precisa saber fazer função... Só que quando eu cheguei, meu professor já tinha passado, sabe, tava começando a passar limites infinitos, então pra eu passar na prova, numa prova, precisava estudar tudo antes, mais condensado, e vira uma bola de neve, só por ter chegado um pouquinho mais tarde, é complicado.” [2]</p>
Lacunas do ensino básico	<p>“No ensino médio, eu sempre fui uma pessoa que foi relativamente boa em todas as matérias, só que matemática sempre foi uma matéria que me pegou muito, e eu não era boa, desde a 5ª série era uma matéria com a qual eu tinha dificuldade, e eu nunca encontrei amparo e resguardo bom, assim, dos professores que eu tive pra conseguir superar esses problemas.”</p> <p>“Os meus professores do fundamental ainda foram mais atentos a esse problema, essa dificuldade, mas os professores do ensino médio nenhum pouco. A minha professora do primeiro ano e do segundo ano do ensino médio, ela não gostava de quem não era bom em matemática, o que não faz o mínimo sentido, mas é verdade, ela era muito legal com quem era bom em matemática, com quem era ruim, ela meio que destratava. Tanto que eu nunca vou esquecer que ela falou no primeiro ano pra eu procurar um curso de kumon, só que eu não podia pagar o curso, então no segundo ano ela pegou a minha turma de novo, e aí eu falei que eu ia fazer um curso de kumon, né, já tinha condição pra conseguir pagar, e ela falou assim “ah, agora não vai adiantar mais”, então assim, isso já... sabe, vai construindo um negócio tipo “não sou boa, não vou estudar”, faz perder o interesse muito na matéria.”</p> <p>“Nossa, no final do ensino médio eu ainda não sabia fazer, assim, divisão direito, sabe, tinha umas coisas de divisão que eu não sabia, de fração assim, multiplicar fração, somar fração, eram coisas que eu não sabia fazer mesmo, sabe, e tipo final do ensino médio. Como que alguém assim entra em física e matemática e continua no curso? É muito difícil, muito difícil. Porque era discrepante, nossa, era gritante a diferença de mim pros meus amigos, sabe, nessa questão de saber... tanto que tinha até um menino na minha sala, que fez o mesmo curso que eu, que ele tava na minha sala do ensino médio, e ele era muito bom no meu ensino médio já em matemática, e eu não, a gente tava na mesma sala desse curso, mas assim, qual que era a chance de eu conseguir prosperar e ele conseguir prosperar, sabe? Tirando essa</p>

	<p>galera do Etapa, do Objetivo, que tinha [risos]... Quando o cara falou que teve Cálculo 1 no ensino médio, eu falei “mano”, ele falou “ah, já sei toda a matéria, e tal”, e eu falei “nossa, caraca, nunca nem ouvi falar de limite, regra da cadeia, luptal,”, é tipo, mano, quê?.”</p> <p>“Eu sinto que na ETEC a baderna é um pouco mais contida, sabe, pessoal tá ali pra estudar mesmo, pra conseguir passar numa faculdade boa. Mas assim, não se compara ao ensino de um cursinho, que eu fui descobrir depois como é o ensino de um cursinho, não se compara a um ensino de um Objetivo, de um Etapa, que os caras teve Cálculo 1 no ensino médio, sabe? Quando eu fiz o cursinho, eu percebi que tanto o cursinho... porque o meu cursinho era aquele mais barato, porque tem os níveis de cursinho né, aí você tem o máximo que é o medicina, que você aprende até o que quem tá na faculdade não aprende, aquele lá é incrível. E tem o online, o online que eu fazia eu tinha, assim, daí era o plano medicina que eu peguei, e eu aprendi muita coisa, que assim, nem os professores do cursinho passaram pra gente, sabe?”</p> <p>“Pra mim, por causa de todas essas coisas que aconteceram no meu ensino fundamental e ensino médio, eu não tinha a base necessária pra acompanhar a carga de um curso como o curso que é o cursão, né, o curso 51. E apesar da minha mente conseguir funcionar rápido, como eu não tinha essa base.”</p> <p>“É muita coisa pra alguém que não tem a base, porque eu olhava, assim, meus colegas de classe, e muitos deles vieram de escolas particulares, tipo Etapa, Objetivo, e eles estudaram Cálculo 1 no ensino médio [risos] então assim, qual que era chance de uma pessoa que não estudou direito nem matemática, eu era horrível em matemática.”</p>
Didática inadequada	<p>“Eu lembro que o professor de Geometria analítica, ele era argentino, e ele falava com um sotaque e aí algumas coisas que ele falava na aula, eu já não entendia porque eu já não tinha base, então assim, foi um negócio muito louco [risos].”</p> <p>“O curso de física, ele te exige um conhecimento base muito bom, e os professores na Unicamp que eu tive, eles tinham uma péssima, um péssimo, péssimo, péssimo hábito de pressupor que todo mundo teve a mesma base de ensino do Etapa. Então eu já vi várias vezes, de vários professores, não foi só um, de várias matérias, falar “eu não vou explicar isso aqui porque vocês já tiveram isso, vocês já sabem isso, vocês já deviam saber isso”, é péssimo, na minha opinião, você falar isso. Porque não é todo mundo que tá ali que teve a mesma base, tudo bem que são 140 alunos na mesma sala? São, mas eles não tiveram a mesma base. Inclusive tem um, tem dois livros de cálculo, né, que os professores</p>

indicam; um é o stuart e o outro é o guidorizzi. O stuart foi o melhor livro que eu comprei, porque ele, no começo ele já fala “até poderia supor que você já sabe o básico do que você precisa, mas nesse livro eu vou tratar como se você não soubesse, então eu vou explicar absolutamente tudo”, foi perfeito. Era o que eu precisava. O guidorizzi, ele tem lá escrito, tem uma palavra que eles usam que eu nunca lembro a palavra, mas é... não é empírico, ai, é que eles assim “ah, não vou explicar porque você já sabe, já devia saber, não vou explicar porque você já sabe isso”, num livro! Que você usa pra estudar! Como que eu vou estudar o bagulho, se ele não vai explicar o negócio?!”

“Sabe, então assim, ai, os professores usam essa palavra também na aula, e isso era muito absurdo porque eu falava assim “gente, eu não sei, eu não vi”, não é óbvio pra mim, é que a palavra não era “óbvio”, ai, se eu lembrar a palavra depois eu te mando... Mas era falando isso, então pra quem tem a base, tá ótimo, fácil pra você passar, mas pra quem não tem a base, tá ali do lado de quem tem, e ter um professor... isso assim, eu acho que praticamente todos os professores de exatas eram assim, achar e pressupor que você sabe aquilo só porque você tá fazendo aquele curso, acaba muito com a experiência de vários alunos, sabe? Acho que também é por causa disso que vários alunos saem, porque também você não tem o apoio pra aprender a matéria, você tem apoio dos seus amigos, seus colegas de classe vão se empenhar muito mais pra te ensinar do que o professor, porque o professor já vai supor que você sabe as coisas, então... Eu tinha um professor de física que ele não passava a matéria, o de física 1 mesmo, ele colocava os slides, passava os slides e falava “ah, vocês já sabem isso aqui”, porque a física 1, ela é um resumo do ensino médio, então você aprende toda a matéria que você teve desde o 1º ano até o 3º em uma tacada só, você aprende um pouquinho mais ainda, então o professor só falava os slides assim, mal falava nada, daí eu tipo “ah, uau, vou fazer a prova assim”... Então acho que esse ponto que eu não comentei também é muito importante, dos professores de exatas acharem que todo mundo já sabe tudo e que todo mundo teve a mesma base, tá fazendo o curso ali porque é extremamente bom em matemática, fez todas as olimpíadas de matemática, foi muito bem em todas, sabe? Tipo, não, tem gente ali que entrou, quer se esforçar, quer aprender, que era o meu caso, eu me esforçava muito, nossa, eu tinha cadernos e cadernos, eu comprei o livro, eu fazia o livro, os exercícios e tudo mais, só que...”

“Eu tinha um professor que eu me sentia acolhida, na verdade, tá, dois, um professor era o professor de Física experimental, ele era mais de boa, ele até sentada e explicava uma coisa ou outra, e outro professor que ele era de Fundamentos da matemática, ele

	<p>ensinava você a pensar matematicamente, então te ensinava a interpretar os textos e tal, ele era muito tranquilo, ele era muito gente boa também. Então assim, esses dois foram os únicos que tentaram um pouquinho me ajudar. Os outros, que eram as matérias mais importantes como Cálculo, Física, Geometria analítica, é tudo assim, ó “se ferra aí, se vira pra passar e se não passar, não tô nem aí, sai do curso”.”</p> <p>“P: É... E daí, sobre a “didática inadequada dos professores”, você comentou “tinha uma palavra que eles falavam que me irritava muito, que era tipo ‘óbvio’ mas não era ‘óbvio’”. Você lembrou qual era a palavra?  I: Calma, deixa eu pensar...  P: Se você não lembrar, eu tenho um palpite.  I: Fala.  P: Trivial. Era essa?  I: É, eu acho que é. Eu tenho quase certeza que é, que significa tipo “eu não vou explicar, porque vocês já sabem”, então... nossa! Tem isso escrito no livro do guidorizzi, se eu pegar o livro do guidorizzi em pdf, vai ter isso escrito em vários lugares, na verdade, que é o livro do guidorizzi que é aquele de cálculo que eu falei, ele fala isso no livro. Ele fala, por exemplo, a regra da cadeia, “ah, a regra da cadeia você faz assim, assim, assado”, ao invés dele explicar “você faz assim, assim, assado”, ele fala “eu não vou explicar porque é trivial”. Tipo, “irmão! Eu tô lendo seu livro porque eu quero estudar o bagulho, eu não sei como funciona o bagulho, não é trivial!”.” [2]</p>
<p>Rendimento acadêmico insatisfatório</p>	<p>“Mas eu consegui estudar, eu não passei nas provas, porque é muito absurdo de difícil e o centro de física e de matemática, eles têm a média 7, então pra você passar em cálculo, você tem que tirar 7, se tirar menos, você não consegue passar, então...”</p> <p>“Então foi uma série de fatores desde muito antes que me levou a sair do curso porque eu vi que eu não ia conseguir acompanhar.”</p> <p>“P: E, assim, tinha toda essa questão, né, do curso ser muito difícil, da pedagogia não ser adequada, mas você tinha interesse no curso? Tipo, era algo que você queria fazer, se não fosse tão surreal de difícil?  I: Faria. Eu iria até o fim, porque foi muito como eu fui no técnico de edificações. O meu técnico, tinha um professor muito, também... [...] Sabe, não tinha como, ele era muito carrasco, só que mesmo assim, eu fui até o final do curso. Eu terminei, eu gostava, eu gosto ainda de Arquitetura e urbanismo, então eu fui até o fim, eu gosto muito de física, sempre gostei [...] O meu problema sempre foi a matemática, sempre foi a conta, então eu gosto muito de física, eu faria o curso até o final, porque... por gostar de física! [...] Então sim, eu faria até o final, o problema é</p>

	<p>que é muita coisa e a exigência é muito grande pra quem não tem uma base muito boa.”</p> <p>“É toda, eu acho que o importante é entender que assim, é toda uma trajetória que culminou em um curso [o curso 51] com uma carga horário extremamente pesada, uma carga de curso mesmo muito pesada...”</p> <p>“É muito pesado, assim, você tem que... a minha mente, eu lembro que naquela época a minha mente já funcionava de maneira completamente diferente, porque você aprende a ver as coisas rápido, a funcionar muito rápido, a fazer contas rápido, e todos seus amigos fazem, sabe? Todo mundo ali no curso, é absurdo o quanto a galera pensa rápido, e faz conta rápido, e entende rápido, a lógica é muito assim, é absurdo o quanto as pessoas fazem as coisas muito rápido.”</p> <p>“Eu lembro que teve uma prova que o professor falou “olha, eu vou pedir pra vocês essa declaração”, não é declaração né mas tipo “que vocês escrevam exatamente como essa regra funciona”, que era a regra da cadeia. Eu decorei duas páginas do livro pra poder escrever exatamente igual na prova, porque Física e Matemática não é igual Engenharia, que em Engenharia eles vão falar “ah, faça essas contas aqui usando a regra da cadeia”, aí você só faz a conta, na física e na matemática eles pedem pra você explicar a regra da cadeia, então você tem que saber ainda mais, além de fazer a conta você tem que saber explicar como ela funciona, e como ela feita e montada, então era muita coisa. E isso pra todas as matérias, e no primeiro semestre, como são as matérias meio que obrigatórias, né, que eles já colocam a grade, eram umas 6 matérias que era assim. Então assim, era um absurdo de muita coisa, até física experimental, que era super legal, você tinha muito dado e muita coisa pra aprender assim, e nossa... sabe, overwhelming [muito pesado] assim, era muita coisa e minha cabeça ficou absurdos, eu me esforcei muito mas mesmo assim foi complicado, e aí por causa da carga do curso e as notas do curso, a nota de corte [média] ser tipo 7, aí eu falei “não, não tenho condições de continuar”.”</p> <p>“Então foi, foi bem complicada, tipo, dar conta de tudo isso, se alguém quer fazer matemática e física tem que gostar muito, e tem que ter facilidade, eu aprendi, eu consegui ir... assim, consegui, hoje em dia eu faço as contas de limite, de cálculo 1, de física 1 eu entendo bem, consigo fazer as coisas, mas você tem que gostar e você tem que ter facilidade, principalmente facilidade. Se você não tem facilidade pra fazer esse curso, a carga horária vai te pegar, vai pegar porque é muita, muito conteúdo em uma aula, é muito conteúdo em uma matéria.”</p>
--	--

	<p>“Então, eu optei pelo Curso 51 porque o curso 51, ele é um agregado de todos os cursos de exatas. Um deles é física biomédica. Então o biomédica me chamou atenção, né, na parte da física. Eu achei que o curso ia ter mais biologia, só que o curso funciona da seguinte... eu não sabia disso, o curso funciona da seguinte maneira, os 3 primeiros anos são só de física e matemática, tudo que você tem que saber, e o último ano você trabalha a parte de biologia. [...] Então assim, eu queria o curso na parte de biomedicina mesmo, porque eu achei que o curso seria diferente, eu achei que seria desde o começo um mesclado de física com biologia e matemática, que daí estaria tranquilo, mas não, são 3 anos de matemática e física, e o último ano você vê as questões de biologia em geral, mesmo.”</p> <p>“Sabe, era uma exigência absurda, só pela nota de corte [média] ser 7, eu acho que o IFGW é o único da Unicamp que tinha nota de corte 7, ela tinha nota de corte 7 pra Cálculo e pra Física 1, gente! Não se pede isso, sabe? E que bagulho absurdo! Então essas coisas me fizeram ver que eu não ia ter futuro no curso porque o curso em si não me acolhia, o curso não me ajudava, então o curso não ser acolhedor, nessa parte dos professores, das matérias mesmo não serem acolhedoras, acabava com tudo...”</p> <p>“Porque não é difícil, eu descobri que não é difícil matemática, não é difícil fazer essas coisas, e eu fiquei muito rápida, eu fiquei muito boa, hoje em dia eu sei fazer conta rápido, sei fazer conta com frações, olha que legal, aprendi a fazer conta com frações... então eu faria, não é porque eu não gostava do curso, é porque realmente a carga era muito pesada, e no tempo que o curso me pedia. No tempo que o curso me pedia pra aprender as coisas, eu não ia aprender. Sabe, é tipo assim, ah, muita matéria, em 3 semanas você tem que aprender tudo porque tem prova.”</p> <p>“Meu problema era realmente essa data limite pra aprender, e a data limite era muito curta pra você aprender cálculo, aí você aprender também geometria analítica, que a prova era um dia depois, aprender física, que a prova era um dia depois, aprender física experimental, que você tinha que fazer uma prova também, tudo... Sabe, tudo prova, tudo prova, tudo prova, o que eu gosto da minha faculdade de hoje é que eu quase não tenho prova.”</p> <p>“Então, quando eu entrei na unicamp, tinha algumas pessoas que eu fiquei mais próxima, né. Eu não sei se eu chego a considerar realmente amigo, amigo, porque a gente nunca teve uma... era mais colega de classe, assim, só que a gente fazia muita coisa junto, então pessoal chamava pra ir no bandeirão, chamava pra ir,</p>
--	--

	<p>tipo, estudar junto e tal, então... era assim, aí tipo tem algumas pessoas, eu lembro que o João era um deles, e ele realmente se prontificou a me ajudar pra estudar, sabe, porque eu realmente tava entendendo absolutamente nada do que tava sendo passado.” [2]</p> <p>“P: É... daí depois da didática inadequada, vem o rendimento acadêmico insatisfatório, que eu coloquei porque você falou que tava tendo dificuldades, mas eu fiquei com dúvida, assim, se você chegou a reprovar, quais foram as disciplinas que você reprovou, entendeu? Porque você falou assim “eu cheguei a aprender cálculo 1 e física 1”, mas talvez você não aprendeu o suficiente pra passar na prova, ou você aprendeu depois em outra circunstância? I: Eu aprendi, mas eu não aprendi a tempo da prova. Esse é o problema. Então na hora de fazer a prova, eu ainda não tinha aprendido aquilo direito, sabe? Eu reprovei em praticamente todas as matérias, eu não reprovei em todas porque, tipo, tem uma matéria lá que... da grade de obrigatórias do primeiro semestre, tem uma matéria lá que eles colocam que todo mundo passa, porque você não precisa fazer absolutamente nada na matéria. E eles fazem isso, a IFGW faz isso basicamente pra não jubilar todos os alunos no primeiro semestre, porque se você não passa em nenhuma matéria no primeiro semestre, você é jubilado; e é por causa disso que a IFGW tem essa matéria. [...] Então tirando isso eu acho que foi em todas que eu reprovei, porque eu já não ia mais nas aulas, se eu não reprovei por nota, reprovei por falta. Eu já não tava mais indo na aula, então no final assim, no final do semestre, eu falei “ah, já que eu vou passar mesmo tá, dane-se”, então foi meio que eu fiz.” [2]</p> <p>“P: Mas eu queria saber, assim, depois, quando você entrou no Curso 51, se você contou pra ele [pro pai] que tava tão difícil, que você tava... sabe, que você tava, assim, sofrendo, se você chegou a pedir ajuda pra ele, tipo... não no quesito emocional por enquanto, no quesito “tô num curso que não tô dando conta”, sabe? Ou se foi algo que você não se sentiu a vontade pra compartilhar com ele. I: Uhum. Então, assim, eu costumo contar pras pessoas que existe o meu pai... tem o meu pai antes, enquanto minha mãe era viva e logo assim que ela morreu, que era um babaca, ele era muito escroto, de muitos níveis... [...]Mas assim, tem esse pai, muito escroto, já falei tudo aquilo que eu contei, e tem um pai depois que a minha mãe morreu, assim, naquela época que eu já era mais adolescente, e tipo... ele consegue entender as coisas, mas você tem que sentar com ele e conversar de um jeito muito específico. [...]. P: É, eu tinha perguntado se você conversou com ele enquanto você tava no curso, então você conversou com ele enquanto você tava no curso mas quando você já tava determinada a parar, não foi tipo “eu preciso de ajuda pra lidar com o curso”.</p>
--	---

	<p>I: Não, minha conversa foi simplesmente assim “eu não quero esse curso, eu não quero esse curso de jeito nenhum”. [2]</p>
<p>Dificuldades emocionais</p>	<p>“E aí eu já comecei a parar de ir nas aulas porque eu não via futuro, sabe, eu não tava feliz com o curso. Então eu parei assim de ir nas aulas, eu tava entrando em depressão de novo assim uma depressão muito forte, porque também na casa que eu morava eu dividia o quarto e as minhas rotinas eram completamente diferentes da menina com quem eu morava, então gerava um pequeno atrito aí também, e aí eu falei “ai, meu, não tá dando, eu vou... quero mudar, vou trocar”.”</p> <p>“E como a minha depressão, ela era como eu disse, né, era uma depressão que me deixava apática, então eu não tinha vontade de fazer nada. Hoje em dia eu ainda não tenho, eu não sinto prazer, não sinto interesse nas coisas, é muito ruim.”</p> <p>“Depois, quando começou a pandemia, assim, só depois, depois dos 20 anos assim, que foi depois da terceira de suicídio, que eu me segurei ainda pra não cometer... sim, teve tentativas de suicídio, porque mano, tudo que eu passei, assim, era muito difícil não ter, inclusive a psicóloga que eu passei, ela falou assim “nossa, se você não tivesse, eu ia me surpreender, porque foi... a história toda é muito pesada”. Porque aí sim meu pai falou “não, a gente vai ter que resolver isso, porque, né, tá muito pesado”, eu falei “nossa, muito obrigada né que você me ouviu”. E aí eu passei, minha irmã me indicou uma psicóloga, comecei a passar, comecei a fazer né assim um acompanhamento, só que não deu muito certo, e agora eu tô procurando outra pra continuar esse processo.”</p> <p>“Quando eu passei na faculdade, eu tava ok, eu tava... eu não tava bem nem mal, eu tava ok, só que as coisas começaram a ficar muito pesadas e eu já sabia que eu já não tava feliz ali, e que eu não ia conseguir, então eu comecei a ficar mal de novo. E aí eu percebi que mesmo tentando meditar e a fazer as coisas, eu não ia aguentar a carga e toda a pressão que tava em cima de mim, por algo que eu realmente não queria tanto assim, sabe? Não era minha paixão, então começou a piorar de novo, quando eu comecei a ver que não ia dar certo naquele curso. Eu não ia conseguir fazer aquilo e eu ia decepcionar o meu pai, na minha cabeça eu ia decepcionar meu pai por largar uma faculdade. Como o sonho do meu pai é ter os filhos formados, na minha cabeça eu ia decepcionar ele... Então essa ideia de decepcionar meu pai e também de ouvir um não dele, ouvir “não tenho dinheiro para o seu tratamento” e tudo isso me deixou mal, foram essas razões pelas quais eu voltei a ficar em depressão.” [2]</p>

“Então hoje em dia eu consigo conversar com meu pai, na época que eu entrei no curso, eu não conversava esse tipo de coisa, na verdade eu nunca contei pro meu pai que eu tinha depressão nem nada disso, porque muita parte de mim achava que primeiro ele não ia entender, segundo ele não ia querer tirar o dinheiro pra me tratar, então o problema do dinheiro com meu pai sempre foi muito grande, porque ele fazia a gente acreditar que a gente não tem dinheiro, sendo que a gente tem.” [2]

“Então tinha esse medo também de eu falar pro meu pai e ele não ter, é, não querer bancar e falar “ai, filha, você vai ter que se virar, sabe, pra resolver isso aí”, uma coisa que meu pai... No dia que eu contei que eu tava mal, e ele falou e eu já sabia que ele ia falar, foi tipo “ai, a gente tem... você tem que resolver isso aí” [cara de indignação]. Essa é a frase do meu pai, pra qualquer problema, é “você tem que resolver isso aí” e tipo, mano, não é assim que funciona as coisas, sabe, é muito mais sutil os problemas, é muito mais fundo que você tem que ir, não é só “ah, você tem que resolver isso aí”, pô, eu sei que eu tenho que resolver isso, né, ô... é por isso que estamos conversando! Tanto que eu cheguei a procurar o SAPPE na unicamp, eu cheguei a fazer algumas consultas, só que a lista de espera é muito grande... Mas partiu de mim justamente por causa desse medo, dele não querer bancar, um medo de ouvir só “você tem que resolver isso aí” e deixar largado, então eu não conversei com ele porque, como eu também tinha comentado, eu não sou uma pessoa de conversar, tenho dificuldade de conversar com as pessoas num geral, assim, e o meu pai era meio isso, nunca conversei muito a fundo com ele, também porque a gente não tem muito assunto, são gerações extremamente diferentes, aí meu pai acredita em qualquer fake news que aparecer no whatsapp dele, não entende absolutamente nada...” [2]

“P: Algumas coisas que eu pensei aqui, você falou que em determinado momento você falou pra ele [o pai] que tava mal, isso foi depois que você já tinha saído do Curso 51, ou foi quando você tava lá?

I: Isso foi quando eu tava lá, tava no segundo semestre, que eu tinha meio que dropado, assim, largado o curso, né, e eu chamei ele pra conversar porque eu tava muito mal, tava com uma depressão muito forte, e daí eu falei assim “mano, eu posso me forçar a terminar o curso, mas eu não quero”.” [2]

“P: Enfim, e daí eu queria saber, se não for desconfortável pra você falar, no limite do que você vai ficar bem de falar... porque você falou que tiveram três tentativas de suicídio, você nomeou assim, e aí eu queria saber se foi nesse período, se foi em outro período... o que você puder contar.

	<p>I: [...] Aí a segunda vez foi na parte da unicamp, eu não cheguei, assim, realmente a tentar me matar, mas eu tava com pensamentos suicidas muito fortes, muito fortes, tava assim muito, muito fortes, mesmo, e... então era muito complicado pra mim continuar ali, e continuar, sabe, fazendo tudo, porque eu não tava mais com vontade de viver, não tinha mais vontade, porque pra mim não tinha... aquilo ali não tinha perspectiva, a perspectiva era morrer ou sair do curso, porque eu sabia que eu não ia aguentar, sabe? Então foi, foi nessa época assim, eu acho... pelo que eu lembro, eu não cheguei a tentar me matar, mas os pensamentos estavam muito fortes, e eu sabia que se eu não fizesse nada, ia ficar... ia ser complicado, sabe, ia ter uma tentativa. [...] Como eu falei, a saída ou era sair do curso, ou era morrer, porque eu sabia que eu não ia aguentar. E é isso, sabe, você tem a opção de sair do curso, por exemplo. Só que na minha cabeça, né, por causa de, ah, decepcionar meu pai, não sei o quê, não sei que lá, a gente pensa, sabe... só que eu falei “cara, é isso, eu tenho que sair do curso, não tem outra alternativa, não tá bom pra mim, não vou ficar, não vou ficar triste num lugar.” [2]</p> <p>“P: Vamos pensar na sua vida até o Curso 51, até você sair do Curso 51, você nunca tinha feito terapia, tinha? I: Não. P: E você não tinha passado com psiquiatra? I: Não. P: Então você sabia que você tinha depressão por conta dos sintomas, daquilo que você pesquisou e tal, mas você não tinha recebido um diagnóstico? I: Não, eu não tinha diagnóstico, não. P: E depois da faculdade, em algum momento você passou no psiquiatra e recebeu o diagnóstico? I: Psiquiatra não cheguei a passar. Eu passei com um psicólogo só, foi com a psicóloga que eu tinha comentado antes.” [2]</p>
Depois da Unicamp	<p>“Mas algo que esse curso me trouxe que foi muito bom foi perceber que eu consigo aprender matemática, eu consegui e hoje eu sei Cálculo 1, eu sei Física 1, eu sei até um pouco mais do que isso, porque eu sentei, eu me esforcei, tive ajuda desses meus amigos, eles foram muito legais, então eu falo que a Unicamp em si é um ambiente muito bom, as pessoas pelo menos no IFGW, e eles estão ali e se ajudam isso foi muito legal, só o que não casou comigo mesmo foi o curso. Aí eu pensei “ah, vou mudar pra biomedicina”, só que não tem biomedicina na unicamp, aí falei “caraca”. Minha outra opção era fazer... eu comecei a me interessar por ciência de comunicação, porque eu sempre gostei muito de tecnologia, sempre me interessei por tecnologia, apesar de não ter tido muito respaldo, e eu não digo financeiro porque meu</p>

	<p>pai tem as condições financeiras, mas ele em relação aos filhos sempre foi muito mão de vaca, então ele não gostava...”</p> <p>“E eu aprendi a gostar de matemática também no curso, porque como eu falei, eu aprendi a fazer conta, eu passei nas provas, algumas provas de cálculo, e hoje em dia eu sei fazer as contas. Se você me der um limite pra fazer eu vou fazer, se você me der um limite, uma derivada, uma integral, uma integral dupla, eu sei fazer!”</p> <p>“E foi o que me abriu caminhos muito incríveis assim, então eu comecei a... dentro do curso, né, a gente pode pegar uma eletiva, ah, de computação mesmo, acho que é de fundamentos da programação. Eu peguei Fundamentos da programação como matéria no segundo semestre, eu peguei pouquíssimas matérias, acho que 2 ou 3, e uma delas foi Fundamentos da programação. Fui nas aulas, e eu gos... e é phyton, né, que a gente aprende, é uma linguagem bem simples, e eu gostei muito. Aí eu falei “cara, eu gostei muito disso, eu vou atrás de alguma coisa que tenha a ver com isso”, e tem Ciência da computação, mas ciência da computação cai na mesma coisa de ser concorrido, e até mesmo a chance de pedir transferência interna seria muito difícil porque eu não passei nas outras matérias da Física, que são as mesmas matérias da computação, algumas delas, né. Aí eu falei “vou procurar alguma outra coisa que junte aí né programação com a arte artística, que volta ali na parte de arquitetura, que eu sempre gostei”, porque eu sempre fui muito multidisciplinar, assim, sempre fui bem em todas as matérias, sempre gostei muito de todas, então queria alguma coisa que juntasse. E hoje em dia eu tô terminando o meu curso em Design de jogos, eu optei por esse porque o jogo une tudo, né, une programação, você tem que saber pessoas, game design, a parte e tudo isso, então eu tô aí terminando meu curso.”</p> <p>“Aí eu troquei o curso, meu pai deu a benção dele pra eu trocar o curso, graças a deus [risos], e agora eu tô muito mais feliz, me dando muito melhor nessa área e nesse curso, que eu sou apaixonada por jogos desde pequena, então tá bem melhor.”</p> <p>“P: E agora você faz faculdade de Design de jogos digitais, em qual faculdade que você faz?</p> <p>I: É uma faculdade bem pequenininha aqui em São Paulo, se chama Faculdade de tecnologia Meliès. É uma faculdade muito boa, ela é bem focada, né, só tem 3 cursos que é Design gráfico, Animação digital e Jogos digitais [risos], então assim, ela é bem focada nisso.”</p>
--	--

	<p>“P: Tá, daí depois que você saiu então da Unicamp que você decidiu fazer a faculdade de Jogos, né. E você comentou que é uma faculdade pequena, assim, e de São Paulo, e você morava em Suzano e depois em Campinas, então como que você descobriu essa faculdade?</p> <p>I: Por um comentário de facebook aleatório [risos], eu não sei qual era a publicação, eu sei que tinha um comentário de um cara completamente aleatório falando da faculdade Meliès, e que ele amou a faculdade, e que era uma faculdade muito boa. Aí eu fui pesquisar, eu descobri a faculdade, aí eu falei “caraca, é isso que eu vou fazer”, foi 100%.” [2]</p> <p>“P: E eu queria saber assim, se atualmente... agora a gente já foi pro núcleo de “Depois da unicamp”, né. Se você considera que você ainda tem depressão?</p> <p>I: Então, falando pelo que eu sinto, né, é muito diferente de quando eu tava no ensino médio, isso é nítido. Hoje em dia, eu consigo levantar da cama, eu consigo fazer as coisas, eu não tenho mais vontade de ficar assistindo tv o dia inteiro, eu tenho vontade... eu tô começando a fazer academia por livre e espontânea vontade! Por vontade de me mexer, sabe! [...] Então, esse tipo de coisa não acontece mais, sabe. Então eu consigo levantar, eu consigo fazer as coisas, então eu não tenho mais aquele sentimento de querer ficar deitada o dia inteiro, se eu fico deitada o dia inteiro, me dá dor de cabeça, eu preciso levantar, eu preciso sair... uma coisa que me ajudou muito foi começar a trabalhar, meu trabalho é presencial, então eu era obrigada a levantar e sair todos os dias. E é um ambiente muito bom o meu trabalho, eu gosto muito do meu trabalho, e isso começou... me ajudou muito, sabe, mudou bastante ter que sair, ter que ir num lugar todo dia, e um lugar que eu me sentia bem indo todos os dias. [...]. Então hoje em dia, eu não tenho mais a depressão que eu tinha antes. A ansiedade, eu sei que ainda tá presente, porque às vezes ela se mostra, mas tá bem melhor do que era antes, bem melhor, bem melhor, e foi assim, com mudanças de rotina, mesmo, mudanças de ambiente que me ajudaram muito, muito mesmo. E conseguir falar com pessoas e pedir ajuda, falar assim, falei com professores, falei assim “gente, eu não tô conseguindo, eu acho que eu vou trancar a faculdade”, e eles “não, tipo, tranca, fica bem primeiro, depois você volta”, meu pai também, então tipo... a depressão que eu tinha antigamente, não tem mais presente hoje em dia.” [2]</p> <p>“Tô numa melhora muito boa, é muito difícil agora, hoje em dia eu tô bem, hoje em dia eu sei que eu tô bem, eu não tenho mais recaída nem nada, é muito difícil eu ter uma recaída, é muito difícil eu ter ataque de ansiedade, os ataques de ansiedade pararam, ah! [levantando as mãos pro alto] É coisa assim de ser saudável e de tá fazendo as coisas que gosta, sabe? Então, mesmo que eu tenha</p>
--	--

	bastante coisa pra fazer, por exemplo, da faculdade, eu mantenho a calma e faço o que dá, quando eu vejo que não vai dar, eu posso comunicar meu time e falar assim “gente, eu não vou conseguir entregar isso aqui na data, infelizmente”, e eles ficam “não, de boa, a gente dá um jeito” e tal, sabe, então... é outra maneira, então as minhas piores foram essas.” [2]
--	---

Pietro:

Antes da Unicamp	<p>“Eu entrei na Unicamp em 2011. Eu terminei o Ensino médio, eu comecei o fundamental, né, fundamental 2, 2002, fiz prefeitura, médio, fiz 2002. Antiga quinta série, né. 2002 foi a quinta série, 2005 terminei na oitava série. 2006, 07 e 08, eu fiz Dom Jaime, que é uma escola pública de Sumaré. Fiz o médio lá. 2009 eu fiz Anhanguera pelo Prouni, 2009 e 2010. Saí porque prestei Unicamp e passei, 2011 eu entrei.”</p> <p>“P: E daí então você entrou na Anhanguera, era matemática mesmo que você fazia antes de entrar na Unicamp? J: Não, porque eu entrei na Anhanguera da minha cidade, aí na minha cidade não tinha Matemática, a Anhanguera vai ter Matemática lá em Assis, não tinha EAD na época, né. Então eu fiz dois anos de Administração de empresas.”</p> <p>“A [minha] visão crítica, ela vem desde o ensino médio, quando eu estudei, a minha visão crítica surgiu quando surgiu a proposta lá em 2008, quando começou a ideia do caderninho através de uma coisa chamada Jornal do aluno. [...] 2008 surgiu o Jornal do aluno, eu tava no terceiro ano do médio. Eu falei “não, eu quero aprender as matérias que vão cair no vestibular”. [2]</p>
Ingresso tardio	<p>“Quando eu entrei na Unicamp, eu jubilei no primeiro semestre porque eu tava um peixe fora d’água, eu entrei na nona chamada, na nona, no meio de um semestre, e eu me lasquei todo.”</p> <p>“Nona chamada. Meio de semestre, uma loucura. Me lasquei todo.”</p> <p>“P: E eu queria que você contasse um pouco mais, na sua experiência, no que você viveu, o que dá pra ilustrar essa homogeneização [dos alunos], entendeu? Que tipo de práticas você identifica que eram injustas, no que aconteceu com você, por exemplo. J: Olha, o que aconteceu, não só comigo, mas com uma grande parte dos alunos que... uma parte ainda não era grande, mas era uma parte dos que entraram depois, seja em quinta chamada ou até a nona, como era o meu caso na época, depois persiste, com certeza, até hoje, né... é, com respeito à homogeneização é que o professor, ele trata todo mundo igual.” [2]</p>
	<p>“Primeiramente, ah, eu acho que tudo começa lá atrás, na base. Eu vim de escola pública, então a escola pública, ela não tem uma base sólida pra você sobreviver 100% numa universidade, seja ela pública,</p>

Lacunas do ensino básico	<p>mais pública do que privada, né. [...] mas na universidade pública, eu coloco “pública” com aspas, assim, do tamanho do mundo. Porque ela não é tão pública como a gente pensa que é, mesmo com os 50% que se deu nas cotas, porque não adianta você dar 50% de cotas se você não arruma sua própria casa internamente – eu tô falando isso no campo de exatas.”</p> <p>“Só que o engraçado é que o heterogêneo que acontece na universidade é só dois grupos, é o grupo das escolas particulares que se prepararam e tem um preparo melhor, que isso é inegável, com a escola pública completamente sucateada e fracassada escolarmente. A escola pública hoje é um fracasso pedagógico, é um fracasso de conhecimento, é um fracasso de sistema e é um fracasso político, isso é fato. Não dá pra ter um sistema desse, é impossível, né, é um sistema falido. Isso é um dos pontos que acontece a evasão no ensino superior, o caso do meu, foi um dos pontos.”</p> <p>“E isso não é só pra quem é da escola, que veio bem preparado numa escola boa, particular, como também quem veio da escola pública, quando você entra na universidade, ali acontece uma homogeneização covarde. Porque ali o professor trata como se todo mundo que chegasse, conquistou a vaga, chegou e tem plenas convicções e pleno conhecimento, todo mundo é igualzinho de conhecimento e na verdade não é, né?”</p> <p>“Então ele [o professor] acha que todo mundo recebeu o mesmo ensino, ele acha que todo mundo tem a mesma base, ele acha que todo mundo tá preparado pra enfrentar a disciplina, e eu acho isso um tremendo equívoco e ao mesmo tempo uma grande maluquice. E não se tem dispositivos, não se tem métodos, não se tem soluções pra sanar isso, primeiro porque uma solução, tem que ser uma solução de gênios pra achar, né. Porque a homogeneização, ela é cômoda, ela é adaptável, ela é mais aceita do que você pegar certos grupos, fazer uma avaliação diagnóstica e separar quem é abaixo do básico, quem é básico, quem é adequado e quem é avançado, né, e trabalhar com esses grupos separadamente, né. Da maneira como é a realidade, claro que você não vai trabalhar com pessoas abaixo do básico, e ele vai ser abaixo do básico o curso inteiro. Você tem que transportar esse aluno do abaixo do básico pro básico, do básico pro adequado, do adequado para o avançado, e isso você tem um semestre pra fazer. Então pra que se tenha a, entre aspas a democracia, pra que você tenha a igualdade, aconteça a homogeneização real e pura como deve ser. Causa prática: matemática não trata isso, não existe o quesito de heterogêneo; na matemática, no IMECC, ou na Física, ou na Química, todo mundo é igualzinho, então se acontece... a prova é a mesma, claro que a prova tem que ser a mesma pra todos porque o conteúdo é o mesmo pra todos, o problema aí, da prática pedagógica, é: como é que eu vou conseguir fazer antes da prova, antes da avaliação, quais são os métodos pedagógicos que eu tenho que usar pra que esse aluno saiba fazer a minha prova? Isso, o professor do IMECC não tem esse recurso pedagógico.” [2]</p>
	<p>“Porque quem tem o ensino integral, quem tá no integral, ele tem dedicação exclusiva pra fazer o curso, ele se dedica 24 horas pra</p>

Falta de tempo	<p>fazer o curso. Noturno trabalha, noturno tem seus problemas, eu não sou casado e não tenho filhos, mas eu fico imaginando quem é casado e passa na universidade pra estudar a noite, né, e tem que deixar os filhos e a mulher pra estudar lá, e o professor não tá nem aí.”</p> <p>“O cara do noturno, que é o que interessa, o cara do noturno, ele é um andarilho, o cara do noturno, ele é um errante solitário, um cavaleiro solitário, né, dificilmente ele se enturma. Porque ele tem pouco tempo, são 4 horas, é 1 hora e meia uma aula, intervalo, 1 hora e meia outra, e vai embora. Então é o que ele tem, ele não consegue se enturmar, “ah, vou fazer um trabalho em grupo, não dá pra fazer porque eu trabalho, então manda a minha parte que eu vou tentar fazer”, que horas que ele vai fazer? De madrugada. Durante o trabalho ele não consegue, ou na folga dele, no domingo, né, então tem todas essas renúncias que são parte da vida e faz parte de você, do processo do que você quer almejar e melhorar sua vida, mas os professores não enxergam isso, os professores não conseguem enxergar isso de ver o esforço, né. Então o grupo de quem só estuda, ele tem muito mais vantagens e muito mais portas abertas do que o grupo do noturno, por exemplo, o integral tem mais chance que o noturno, por que que a evasão é astronômica no noturno? Porque o cara não dá conta.”</p> <p>“Eu tenho certeza que o estilo de integral de um professor é de um jeito, e se ele vai dar a mesma aula pro noturno, é diferente. É completamente diferente, né, porque é outro público, é um público que já vem de um desgaste de um dia inteiro de trabalho, então é completamente diferente.”</p> <p>“E nesse meio tempo, de 2011 a 2019, ou seja, até hoje, eu dou aula. Eu dou aula. Eu dei aula em escola pública 10 anos.”</p> <p>“Mas sem rodeios, partindo desse princípio, você pega uma prática muito clara, que é “ah, poxa professor, eu trabalho o dia inteiro, eu não tenho tempo de estudar porque eu trabalho, e eu preciso passar na disciplina, não tô pedindo facilidade na prova, eu só quero um plantão a mais, preciso tirar dúvida, eu preciso de um tempo, e eu não consigo ter durante o dia, não dá pra... eu tenho algumas janelas né, porque é tão sobrecarregado o noturno que você precisa de janelas, será que não dá pra botar um monitor, botar um monitor extra nessas janelas disponíveis de horário pra atendimento, não só para mim mas para outros que tem essa janela?”, a resposta sempre foi a mesma “o que que você faz da meia noite as 6?”. Pô, da meia noite às seis o cérebro não aguenta, você fica o dia inteiro trabalhando, estuda a noite, não é crime você revisar sua matéria em 40 minutos, gastar uma horinha pra revisar, mas se você estudar a noite inteira, seu cérebro pira. Mas eles não olham a parte biológica do ser humano, por quê? [...]</p> <p>P: E aí o professor falou que “não, estuda da meia noite às 6”. Esse tipo de situação aconteceu com você?</p> <p>J: Aconteceu comigo, aconteceu com outros alunos daquele programa, não sei se você já ouviu falar nele, é PAA, Programa de Apoio Acadêmico.” [2]</p>
----------------	---

	<p>“Então Categoria O era isso, na minha época, em 2011, eu comecei cedo, comecei com 19 anos a dar aula, eu tava na Anhanguera, na época. [...] Então como eu fazia Administração na época, na Anhanguera, me correlatarem em Matemática só, não em Física, então eu pegava aulas de Matemática. E eu pegava depois que todo mundo passava pra pegar pela prioridade, sabe, então esse é o Categoria O que tem lá desde o José Serra até hoje, né, e se perpetua assim, essa sopa de letrinhas aí, né. Basicamente é isso.</p> <p>P: Mas então você podia ser professor de Matemática na época porque você tava na Anhanguera, daí depois você continuou podendo porque você tava na graduação na Unicamp, né?</p> <p>J: Perfeito.” [2]</p> <p>“Então não tem como, eu cheguei a conversar com ele [o coordenador de curso], na época, a dizer umas duas ideias, mas ele falou que dependia muito do horário dos alunos, porque tinha aluno que pegava a grade cheia e tinha aluno que pegava a grade picada, e não dá pra atender a todos no noturno, né. O máximo que ele poderia fazer é jogar a monitoria às 6 da tarde, eu falei “tudo bem, você pode jogar das 6 as 7, mas e quem sai as 6 do serviço e vai direto na faculdade pra chegar às 7, nem toma banho? Como é que fica”, “ah, mas aí a pessoa tem que se adequar”. É, você vai lá falar com o chefe dele? Você vai lá explicar pro chefe dele? Então, complicadíssimo, né.” [2]</p>
Didática inadequada	<p>“O campo de exatas da unicamp, ela tem um defeito enorme, o defeito que ela tem é o seguinte “eu te dou 50%, com certeza, das vagas, só que eu só te dou 50%; eu não vou dar um respaldo, eu não vou dar um auxílio, vou dar uma monitoria ali, uma monitoriazinha ali, mas num horário que a pessoa não consegue porque ela trabalha, porque” no meu caso, eu fiz noturno, né, trabalhei, trabalhava de dia e só estudava de noite, então era muito complicado. Então não dá pra você ir na monitoria 5 horas da tarde, 5 horas da tarde tô dentro do ônibus, de horários é difícil, né. O velho jargão de professores de engenharia, professores de matemática ou de física “o que que você faz da meia-noite as 6?”, né, já ouvi muito isso.”</p> <p>“O segundo ponto da evasão foi a inflexibili... a inflexão dos professores. Os professores que dão aula de manhã e no integral são os mesmos que dão aula no noturno, não sou contra, eu sou contra você manter o mesmo comportamento. O comportamento que você tem com o integral tem que ser o mesmo que você tem com o noturno, isso é uma falácia tremenda. ”</p> <p>“Os professores brasileiros não tratam o noturno diferente, não se tem o olhar pro noturno, os professores brasileiros que eu falo, dentro do IMECC, dentro da IFGW, é... [...] outros professores ali do IMECC que dão aula de Cálculo, de GA [Geometria analítica], de teoria dos números, de elementos de álgebra, que é um... não tem nem didática, ele sabe muito pra ele mas não sabe ensinar pro aluno. Teve uma vez que o noturno, a minha sala ficou indignada, porque ele falou assim “ó, eu tô pegando essa turma porque eu sou obrigado a pegar, porque eu não queria pegar” então traduzindo, os professores do IMECC hoje, tirando os idosos, o resto, Natália, é tudo pesquisador, não quer ser professor. Pega a sala porque é obrigado a pegar pelo coordenador do curso, aí ele vai dar aula igual o traseiro dele e chega pra próxima matéria que é um pré-requisito da outra, o cara não vai</p>

saber porque ele não deu aula direito. Por que que não deu aula direito, porque é culpa dele? Parceladamente sim, é culpa dele porque ele não corre atrás, ele não tem a humildade de falar assim “ó, eu preciso ter um plano de aula, eu preciso ter uma sequência didática, eu preciso ter um bom uso didático, eu preciso melhorar minha didática, melhorar minha linguagem, melhorar o meu trato, melhorar a lista de exercícios, fazer coisas melhores”, mas ele não tem tempo porque ele tem a pesquisa dele pra fazer. Então eu tenho, eu tive muito mais aulas com pesquisadores do que propriamente dito com professores.”

“E por que que tem muita desistência em disciplina? Também é uma boa tese pra ver, não só evasão, mas também desistência em disciplina. Se você fizer um balanço estatístico de desistência de disciplina, você vê que tem professores que tão num ranking muito alto de desistência de disciplina, abandona, o aluno abandona porque não quer saber do cara. E o cara também não faz nenhum esforço pra prender aquele aluno, pra falar assim “cara, aposta em mim que eu vou te ensinar um negócio, acredita em mim”, ele não quer isso. Parece que o professor de matemática entre aspas que eu chamo, parece que ele tem o prazer de reduzir sua turma pela metade, ou pra um terço, ou pra um quarto do que tinha, sabe, parece que ele... teve uma vez que 60 anos numa turma, a primeira aula foi um lixo, a segunda aula foi um lixo, a terceira aula, pum, caiu pra trinta. Aí o professor olhou assim pra sala e falou assim “agora dá pra trabalhar”. Peraí, que história é essa?”

“Mas os professores não estão preparados pra ensinar, os acadêmicos em matemática, não estão preparados, né. Os de Física se salvam porque eles podem fazer grandes experimentos na sala de aula, pegar uma roda de bicicleta, pegar uma polia, pegar um skate, pegar uma velocidade, pegar um controle... mas matemática não, matemática é muito abstrato, matemática é uma coisa que é giz e lousa, não tem conversa. Só em geometria que você pega materiais pra fazer pra ilustrar área, perímetro, volume, mas álgebra não, né, que é a maioria do caso lá, né.”

“Ponto três: material, material que... a bibliografia que é dada pra você estudar, tem bibliografias que são uma porcaria, parece que o professor faz um ctrl+c ctrl+v, coloca lá na ementa dele e tá tudo certo, mas a bibliografia é uma droga, né, por exemplo, livro de cálculo, eu não gosto do guidorizzi, eu gosto do stuart, ou do leithold, mas a maioria... tem professor que só usa o guidorizzi, gosta do guidorizzi. Aí ele coloca lá “james stuart, livro de cálculo”, mas quando vai fazer a prova, não é a prova... claro que ele não vai ficar preso no stuart, mas ele ensina o stuart, né, porque o stuart é mais “fácil” [fazendo aspas] cálculo, o guidorizzi é mais complexo, é mais teórico, mas ele vai com exercício teórico na prova. O stuart é prático, e o guidorizzi é teórico, aí o cara vai brigar, vai chorar nota, vai fazer isso, vai fazer aquilo, entendeu?”

“Então, o sistema de avaliação é cruel também, o sistema de avaliação é cruel nas exatas. Eu acho que é muito cômodo o professor falar assim “não, eu vou medir o cara três vezes no semestre, através de prova”, só que às vezes você fazendo isso, você

tá mais punindo o cara e afastando o cara do curso do que falando “não, eu quero realmente saber o que ele entendeu”. Custa ele dar um seminário? Custa ele fazer um trabalho? Custa ele dar uma, entre aspas, monografia? É, um trabalhinho pra ele mostrar, apresentar pra sala o que ele aprendeu e o que não aprendeu, fazer uma aplicação no dia-a-dia rotineiro, não, ele não tem tempo pra isso, porque ele não quer, né, não é que ele não tem tempo, é que o professor não quer porque dá trabalho avaliar. Então nesse ponto, o Luckesi tá certo, tem professor que usa a avaliação como instrumento de punição, e o professor de exatas aqui do IMECC, eles usam pra punir às vezes, o aluno, pra punir, e tem gente que não precisa ser punido na sala, e acaba sendo junto, no balaio de gato.”

“Agora, os problemas da universidade afetam nas evasões, afetam, porque é um problema, um dos pontos é um professorado ridiculamente mal preparado pedagogicamente, tudo isso que eu tô falando é do campo de exatas, um professorado despreparado, um professorado indiferente, um professorado que não gosta de preparar uma aula, porque preparar aula pra mim, Natália, não é você pegar um livro, copiar uma página de livro e jogar numa lousa, você faz um cut paste [copia e cola] uma vez, depois você faz um cut paste duas vezes, porque você vai pra lousa, então você tá fazendo duas vezes um cut paste, você tá copiando e colando.”

“Terceiro, fazer uma reformulação do sistema de ensino, precisa melhorar o ensino das universidades. Nem só de prova vive o aluno, prova não garante que você vai ter um resultado satisfatório, porque tem gente que vira uma vara verde na prova, aí chega depois da prova, a pessoa responde tudo, sabe tudo, tal, mas chega na hora da prova é a tensão, é a pressão, é o nervosismo, é o branco, é a dor de barriga, desconcentra, é um, acontece um barulho, a pessoa fica vidrada... É diferente, vestibular já foi. “Ah, então como é que vai avaliar as exatas? Tira as provas?”, não! É uma prova, é igual o ensino médio, uma prova, um trabalho, sabe, por que que não anima o aluno, bicho? Não anima, velho, ó, divide a média, você tem dez pontos pra dar pro cara, reserva pra assiduidade, presença, reserva pra participação, reserva pra prova, reserva pra um trabalho, sabe, você tem que ter flexibilidade, bicho, se você só faz prova, prova, prova, porque... se você pegar os estudos de pessoas que se formam em matemática, você vê que a média de quem se forma é 10, 8, 5 [pessoas], de quantos? De 80, de 100. Se eu vejo uma estatística dessa, o quê que eu penso, Natália? A unicamp não quer formar professor. Não quer, porque se quisesse, faria o máximo pra fazer. “Ah, mas teve o PAA, o Programa de Apoio à Aprendizagem”, que não funciona em nada, porque é uma folhinha que você tem que dar pro professor no final da aula e o professor assinava, só pra mostrar que você foi na aula. Pô, aí você tá de brincadeira comigo, pô.”

“Ah, por quê que você... o cara tirou 4.9 de média, de média, sem exame, 4.9, “professor, 0.1, vai, arredonda pra 5”, “ah, 4.9 não é 5. Exame!”. Velho, o cara tá estressado, o cara tá cansado, o cara passou o semestre inteiro se esforçando... você falar pra ele que 4.9 você não vai arredondar pra 5, pô, velho, passa o cara, o cara sabe a matéria, talvez ele não podia saber na hora da prova, mas ele sabe a matéria, ele sabe fazer o exercício.”

“Mas o motivo da minha evasão é... a palavra-chave, Natália, é falta de preparo. Não tem preparo, não tem tato, não tem humanidade, não tem... não tem tesão pra fazer o negócio, entendeu, pra eles você é um número, você é só mais um que vai passar por lá, então... A não ser que você seja um gênio que vai se formar em 3 anos, eles dão o devido valorzinho, se você é um pequenino cidadão comum, você é só mais um número pra eles. Campo e mundo das exatas, né, infelizmente é isso. Eu fico triste com isso, né, porque a gente não é um número, né, a gente é ser humano, mas eles tratam a gente como se fosse um número. É isso.”

“Primeiro porque ele [o professor] não tem pedagogia pra fazer um troço desse [dar suporte aos alunos menos preparados], né, ele não fez curso de Pedagogia ou uma parte de licenciatura pra entender essa parte do aluno, então ele é despreparado, ele não tá pronto pra isso, infelizmente. A grande maioria dos professores da unicamp não são licenciados, são bacharéis, e bacharéis são zero em pedagogia, zero em licenciatura, zero em ensino e aprendizagem, zero em tentar você ter uma conversa com teu aluno, zero em relações com alunos, zero em entender o aluno, zero, zeros, zeros e mais zeros no geral, né, então tem muitos erros. Não vou dizer que tá tudo errado, existem alguns acertos, como por exemplo, a humanização, né, o professor sair do pedestal de senhor supremo da inteligência do que ele domina da disciplina, e se rebaixar ao conhecimento do aluno. Claro que isso são pouquíssimos casos.” [2]

“É muito fácil, por exemplo, eu tive aula de estágio, poxa, professor nunca deu aula no ensino médio, nunca deu aula de básico de logaritmos, ou básico de função quadrática ou básico de função afim, e ele vai lá e avalia a tua aula pro ensino médio de logaritmo, de exponencial, e quer corrigir, quer dar pitaco, porque isso, porque aquilo, ele não tem base pra isso. “Ah, mas ele dá aula na faculdade”, não, ele dá aula num mundo paralelo, você dá aula pra universitário é uma coisa, você dar aula pra um moleque de 15 a 17 [anos] é outra coisa, você dar aula pra um moleque de 11 a 14 [anos] é outra, você dar aula pra um moleque de 7 a 10 [anos] é outra. Então são métodos diferentes, são compreensões de mundo diferentes, são práticas pedagógicas diferentes, eu não vou dar desenho pintando tabuada pro ensino médio, eu vou dar pro Ciclo 1, então você tem que ter uma adequação...” [2]

“Mas o que mais mata a Unicamp, é como se mandasse o seguinte recado: “olha, nós temos licenciatura em matemática, nós temos licenciatura em química, nós temos licenciatura em física, nós temos licenciatura em biologia, nós temos licenciatura em física e química... mas nós temos licenciatura; a maneira como nós vamos dar a licenciatura é completamente do jeito que a gente quer, né”. Teve um rolo que o MEC apareceu na Unicamp e detonou a grade curricular do curso de licenciatura em Matemática. Em 2014, fizeram uma reunião e mudaram completamente a grade pra 2015, tiraram disciplinas, botaram outras pra evitar jubramento no primeiro semestre, tiraram Cálculo 3, botaram equações diferenciais, tirando a parte de séries; tiraram análise 1, colocaram Introdução à análise; ou seja, fizeram um catálogo diferente do bacharel. Mas não adianta

“você mudar o catálogo se o professor manda na ementa, se o professor não segue a ementa, se o professor segue a ementa da cabeça dele, entendeu? É assim que funciona, o professor acha que ele pode transgredir a ementa original proposta, né. Fizeram a nova grade curricular, o MEC voltou, aprovou, foi aprovado em reunião na Unicamp, e tá em vigor aí até hoje essa grade curricular, mas o problema não é nem você... Não adianta você mudar currículo, não adianta você mudar crédito, não adianta você mudar título de disciplina, não adianta você mudar código de disciplina, se a mentalidade dos professores não muda. A mentalidade dos professores é a mesma. Não resolve, não resolve. Os professores continuam tiranos, continuam achando que todo mundo é igualzinho e não são, e professor infelizmente não tem... professor de Exatas, não tem paciência pra ensinar individualmente aluno, não tem. Se você vai na sala dele, é um tratamento, se você pede ajuda pra ele depois da aula, é outro tratamento, parece que esses professores são doentes, bipolar, trata você de um jeito na sala dele, no tete-a-tete, depois da aula é de outro jeito. [...]

P: Mas, no caso, na sala dele, ele trata bem e na sala de aula ele trata mal, ou é o oposto?

J: Não, é isso mesmo que eu falei, na sala dele, no tete-a-tete, ele conversa, ele joga papo fora, ele explica de uma maneira... Se ele vai depois da aula, ou durante a aula, parece que interromper ele é um crime, só pra falar que não entendeu, e ele fala “problema seu! Se vira! Lê o livro! Você não estudou!”, fazendo afirmações falaciosas.” [2]

“E desse tipo de professor tem dois, tem o professor que é carrasco e tem o professor que é uma mãe, “ah, eu sou uma mãe porque eu não sei dar aula, então eu vou facilitar na prova; eu vou dar uma revisão do que possivelmente vai cair na prova, eu só mudo os números e aí fico bem com a turma, a turma não me ferra”. E tem o professor que é totalmente kamikaze, ele não tá nem aí e ferra todo mundo, aluno pode reclamar dele lá no diretoria do IMECC que o coordenador do curso não vai fazer nada com ele, só vai dar um toco nele, um sermão, e ele vai continuar fazendo a mesma merda que ele vinha fazendo.” [2]

“A estrutura, o ensino não é ruim, não é ruim, tem pessoas preparadas e gabaritadas. O problema é que elas não têm preparo pedagógico pra ensinar, e eu já ouvi isso de um professor estrangeiro, “eu vim aqui pra fazer pesquisa, eu não vim aqui pra dar aula; eu peguei essa turma porque eu fui obrigado, porque eu tenho que pegar”, e a aula dele é igual o traseiro dele. “Ah, mas todo mundo passou na disciplina”, ele saía da sala na hora da prova, todo mundo colava. Pra você ver o interesse dele, né, finge que dá aula e todo mundo finge que passa. É, a matéria é pré-requisito pra outra, aí chega um professor mais difícil, mais disciplinado, todo mundo vai bombar na matéria! Então é complicado, Natália, é muito complicado.” [2]

“Práticas de didática inadequada, muito simples. Tudo começa com uma boa lousa, se você não tem uma letra legível, uma lousa boa, uma lousa quase perfeita, desenhos geométricos que façam coerência daquilo que você tá falando, um capricho pra fazer uma

	<p>boa lousa, aí você já mostra sua personalidade de professor. Você desenhar um retângulo ali bem torto e falar que é um triângulo, já aconteceu isso algumas vezes. Professores muito relaxados com a letra, uma caligrafia horrorosa, tem que melhorar, se o cara vai dar aula, ele tem que ter uma letra legível, tem que ter uma letra que entenda, uma linguagem clara e coesa. Às vezes ser menos técnico é muito melhor do que ser técnico ao extremo. Faça o arroz com feijão, fale a linguagem dos alunos, seja claro, seja objetivo, fale simples. Eles falam complicadíssimo, linguagem... palavras complicadas. [...] Então já é um grande erro de prática pedagógica, você tem que ter uma lousa perfeita, uma letra legível. Segundo, a maneira de como se expressar, a maneira de como você vai explicar é horrorosa, mal preparada, gagueja, não tem certeza do que tá falando, tem medo de falar errado.” [2]</p> <p>“O Luckesi, eu tive acesso a ele nas reuniões dos antigos HTPCs [Horário de trabalho pedagógico coletivo], que hoje não se chama HTPC, hoje é ATPC [Aula de trabalho pedagógico coletivo], mas eu chamo de HTPC, com as discussões entre os professores com os horários opostos, você dava aula e aí você fazia HTPC um dia na semana, que é a reunião dos professores e a coordenação. Eu aprendi Luckesi lá, Luckesi no sentido de avaliação, porque Luckesi é um especialista em avaliação, respeito muito o Luckesi. Então eu vejo que avaliação hoje é mais punitiva do que pedagógica, é pra punir mesmo, então, não é pra mostrar se você sabe, se você não sabe... O cara às vezes pega de pirraça mesmo “ah, não vou com a cara da turma? Avaliação ferrenha, vou ferrar a sala”, tem professor que pensa assim, né.” [2]</p>
Rendimento acadêmico insatisfatório	<p>“O terceiro ponto é a falsa, falsa certeza de que você vai terminar o teu curso. Porque o jubramento, ele é terrível, né, no primeiro semestre. Quando eu entrei na Unicamp, eu jubilei no primeiro semestre [...] Aí “não, mas você pede reconsideração de matrícula”, eu pedi e me aceitaram.”</p> <p>“Então fiquei assim, chateado, fiquei triste na época, né, porque eu cheguei, assim, cheguei a cogitar desistir na primeira vez do curso. Seriamente, falei assim “não, tô muito jovem, eu vou desistir dessa bagaça porque não dá, é impossível isso aqui, isso aqui é uma bolha, isso aqui é uma bolha; eu saio pra vida real, é a vida real, eu entro aqui, é uma bolha, isso aqui parece que é o mundo da fantasia”.”</p> <p>“E eu fiquei nesse tempo todo na Unicamp, esses 9 anos, né, lutando, lutando, lutando, sem querer deixar morrer na praia, até que chega uma hora que o copo enche, né, e fala assim “quer saber? Os cara não quer mudar, os cara tão vendo que tá indo pra merda, os cara tão vendo que tá dando errado, esse programa de PAA é uma... droga; não tá funcionando, não vai funcionar, é repartição pública, então não vai dar certo isso aqui, isso aqui é pra inglês ver, tô fora”.”</p> <p>“Então, daí eu fiquei nesses 9 anos, aí nesses 9 anos o que acontece? Eu jubilei no primeiro semestre, pedi reconsideração, aí eu fui, fui, fui, fui, fui, fui, aí chegou no período de 7 anos que tem pra se formar, não consegui me formar. Por quê? Por causa de todos os problemas que eu enfrentei antes. Aí eu fiz um vestibular de novo e</p>

“renovei o contrato”, entre aspas, que é um código que a gente usa, né. Renovar o contrato. Renovei em 2017, aí fiquei 2017, 2018 e 2019, aí falei “gente, não quero mais isso; tô cansado, minha cabeça não aguenta mais”.”

“Tantas pessoas jubilaram, que estudaram em escola pública, se ferrando né, por seguir pessoas que foram privilegiadas com o ensino melhor do que o dele, a pessoa acha que é igual a ele, faz as mesmas coisas que ele e acha que vai se garantir na prova. Quem se ferra é o pobre, quer mais oprimido que um pobre? Você não acha.” [2]

“Para mim, as matérias de abstração são difíceis, geometria analítica, hoje em dia GA nem tanto pra mim, mas na época Geometria analítica, Álgebra linear, é... Teoria dos números... Só essas, essas três. As outras não, as outras eram mais mecânicas, Cálculo, Resolução de problemas matemáticos, isso aí não era tão grave assim.” [2]

“P: E aí eu queria que você explicasse pra ficar registrado na entrevista, o que configura um jubramento. Tipo, no primeiro semestre, não foi aprovado em nenhuma disciplina, é isso?  
J: É, é isso mesmo.” [2]

“P: Não teve então um outro momento que você saiu no meio desse período, né?

J: Não, porque antes de sair eu renovei o contrato com o vestibular.

P: Ah, sim! Entendi, beleza. Deixa eu conferir aqui uma coisa. Em 2017 você prestou o vestibular de novo, né?

J: Isso.

P: Então você não chegou a jubilar?

J: 16, assumi em 17. [...] Eu lembro, eu fiz o vestibular em 2016 e renovou automaticamente, não ocorreu o jubramento, renovou em 2017. Tanto que em janeiro, foi em janeiro? Início de fevereiro eu fiz a matrícula, que era uma renovação.” [2]

“J: Na segunda vez [em 2018] foi por problemas de saúde que eu saí.

P: Você tem problema em compartilhar qual era a questão da sua saúde?

J: Cirurgia. Delicada.” [2]

“J: Ah, o PAA nada mais era do que você colocar o seu curso em ordem por um período de 3 semestres, o que equivale a um ano e meio. Se em um ano e meio, você não botasse em ordem, você jubilava. Porque faziam um cálculo com os créditos e projetava-se um período, um prazo pra você concluir o curso. Se você não concluísse... [...] Eles interferiam nas nossas escolhas de disciplinas. “Não, não pega essa [disciplina], pega essa; não, não pega essa, pega essa”, o coordenador olhava a tua inscrição, olhava a tua grade e depois ele mudava da maneira que ele quisesse e você tava matriculado na disciplina que ele colocasse. A decisão final era dele.

P: Isso no caso dos alunos do PAA?

J: Só pro PAA.

P: Ah, entendi. Mas na sua leitura então esse não era um projeto efetivo?

	<p>J: Não, um tiro no pé, um erro completo, um cerceamento da liberdade do aluno, é... em vez de ficar fazendo esses testes loucos, né, era mais fácil falar assim ó “fulano, tá acontecendo assim, assim, assim, vai acontecer assim, assim, assim, a consequência é essa, vamo melhorar ou não?” pronto, conversa com o cara, ficar obrigando a pessoa a ficar levando o papel e automaticamente, isso aí é individualmente de cada um, ficava até com vergonha e tinha que perseguir o professor lá fora, pra ninguém ver que tava assinando. Já presenciei isso, pra alguns alunos era indelicado, era vergonhoso, era incômodo, né.</p> <p>P: Entendi. E você fez parte desse PAA?</p> <p>J: Era mais um programa... não era programa de apoio acadêmico, era um PMA, programa de monitoramento, né, do que um programa de apoio. Era mais monitorar do que apoiar.</p> <p>P: E você fez esse PAA também?</p> <p>J: Fiz.” [2]</p>
Depois da Unicamp	<p>“Então, além de mim, muitos caíram fora, muitos renunciaram e partiram pra outra, partimos pra outras coisas, outros objetivos, né. E eu não tenho mágoa e nem raiva da universidade em si, a universidade, ela tem nome, ela tem o seu valor, ela tem os seus méritos. Mas, mas! Ela pode ter os méritos dela pra sociedade, pros políticos, pra sociedade civil aqui fora, mas dentro dela, ela é podre igual o congresso nacional, é a mesma coisa. É um puxando o tapete do outro, é um querendo sabotar o outro, é um querendo ser mais que o outro, é um causando mais que o outro... e sempre sobra pro aluno, sempre o aluno é prejudicado. Então esse é o único ponto negativo que eu destaco na unicamp, né, pode ser um hospital das clínicas maravilhoso, mas como universidade tem muito o que melhorar, sabe, tem muito o que melhorar. Tem que melhorar arquitetura, sabe, a parte estética da universidade não é atrativa, não é bonito, sabe, é feio, sabe.”</p> <p>“Se eu voltar, vou voltar pelos meus méritos, pelo vestibular, e crio coragem e termino essa bagaça. Mas por enquanto não tenho pretensão de voltar, se eu voltar, eu volto ano que vem.”</p> <p>“P: E aí depois que você saiu da Unicamp? Daí você continuou sendo professor de Matemática?</p> <p>J: Eu continuei sendo professor de Matemática, mas dando aulas particulares, só.</p> <p>P: Aí depois disso você começou a dar aula particular de Matemática?</p> <p>J: Matemática e Física.</p> <p>P: E até hoje você dá aula particular?</p> <p>J: Até hoje eu dou aula particular.” [2]</p> <p>“P: Então é 2019, 20 e 21. E aí eu queria saber como tá a sua vida profissional, quais são seus planos, se você voltou a estudar em algum momento, se você pretende voltar a estudar...</p> <p>J: Até agora, o meu plano é voltar. Ano que vem estarei de volta com certeza. Eles vão ter que...</p> <p>P: E daí você pretende voltar pra fazer Matemática?</p> <p>J: Claro, é meu sonho. Não vou desistir.</p> <p>P: Então você vai voltar pra Matemática na Unicamp?</p> <p>J: Vou.</p>

	<p>P: E o seu sonho é formar em Matemática e trabalhar na rede pública, ou outra coisa?</p> <p>J: Nas duas, pública e privada." [2]</p>
--	---