



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



KELI CRISTINA DA SILVA LAUTERT

**RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ESTUDANTES NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: JUVENTUDES E LUTA POR
RECONHECIMENTO NA ATUALIDADE**

CANOAS, 2016

KELI CRISTINA DA SILVA LAUTERT

**RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ESTUDANTES NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: JUVENTUDES E LUTA POR
RECONHECIMENTO NA ATUALIDADE**

Dissertação ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto

CANOAS, 2016

“É isso. Aproximar-se da educação é pertencer a ela na experiência de um exílio. Criar uma posição estrangeira. Para aproximar-se da educação, fazer um movimento em outra direção. Não tomar como alvo o centro de seu território, mas as bordas, lá onde a educação faz fronteira com a análise sociológica e o com o exercício da especulação filosófica”.

(RATTO, 2008, p.15)

RESUMO

O presente trabalho se propôs a investigar a dinâmica dos conflitos sociais contemporâneos, considerando o fenômeno do ingresso massivo das culturas juvenis na cena universitária atual, e tomando como foco as relações entre professores e estudantes na educação superior. Esta dissertação integra os estudos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa “Culturas contemporâneas, sociabilidades e práticas educativas” (CNPq). Como marco teórico, podem-se apontar elementos da teoria psicanalítica, tomados a partir de Michael Balint e Donald Wood Winnicott, sobretudo as noções de *confiabilidade* e *jogo*, e elementos da teoria crítica contemporânea, especialmente os oriundos do pensamento de Axel Honneth, além dos principais estudos brasileiros sobre educação superior, de inspiração crítica, e sobre interculturalidade. Metodologicamente, a pesquisa define-se como um estudo qualitativo, exploratório e descritivo, de inspiração hermenêutica que fez uso de entrevistas em profundidade com dois professores e seis estudantes bolsistas ProUni, de um Centro Universitário Comunitário do Rio Grande do Sul. Esse exercício de compreensão da dinâmica dos conflitos sociais, na atualidade, notadamente na cena universitária, conduziu à abertura de uma problemática maior que permeia toda a dissertação: trata-se do *jogo de luta por reconhecimento social e os desafios da interculturalidade, vividos no cotidiano da educação superior*.

Palavras-chave: Educação superior. Juventudes. Professores. Luta por reconhecimento.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the dynamics of contemporary social conflicts, considering the phenomenon of the massive entry of youth culture in the current university scenario, focusing on the relationship between professors and students in higher education. It integrates the studies developed by the Research Group "Contemporary culture, sociabilities and educational practices" (CNPq - National Council for Scientific and Technological Development). As a theoretical framework, we can point out elements of psychoanalytic theory based on Michael Balint and Donald Wood Winnicott, especially concepts of reliability and playing, and elements of contemporary critical theory, particularly based on Axel Honneth's thought, besides the main Brazilian studies on higher education, critical inspiration, and interculturalism. Methodologically, this piece of research is defined as a qualitative, exploratory and descriptive study of hermeneutical inspiration, which used in-depth interviews with two professors and six ProUni scholarship students at a Community University Center in Rio Grande do Sul, Brazil. This exercise of understanding the dynamics of social conflicts nowadays, especially in the university scenario, has provided greater food for thought that underlies the whole thesis: it is the game of struggle for social recognition and for the challenges of interculturalism, experienced in higher education on a daily basis.

Keywords: Higher Education. Youths. Professors. Struggle for Recognition.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	07
2. DEMARCAÇÃO DO PROBLEMA	10
3. PERCURSO METODOLÓGICO	11
4. EDUCAÇÃO SUPERIOR E JUVENTUDES	15
5. RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ESTUDANTES	29
6. ENSAIOS ANALÍTICOS	42
6.1 <i>Quem são os jovens estudantes de hoje? Pelos outros e por eles mesmos</i>	42
6.2 <i>Como se chega ao ensino superior? Sentidos e perspectivas</i>	51
6.3 <i>Que relação é essa? Professores e estudantes na educação superior</i>	56
6.4 <i>O que acontece lá dentro? A sala de aula e a cultura</i>	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	75
ANEXO A	84
ANEXO B	86

1. INTRODUÇÃO

A expressiva ampliação do acesso à educação superior no Brasil, sobretudo na última década, associada às grandes transformações sociais e políticas do país, notadamente com a emergência de uma nova classe média, mais escolarizada e com acesso à informação e tecnologia, fez a cena da educação superior se transfigurar. Gradativamente, pessoas de gerações bem diferentes, passaram a conviver no ensino superior.

Com várias gerações convivendo ao mesmo tempo, as dificuldades advindas desses vínculos convidam-nos a lançar um olhar para o aprendizado que se pode obter desta interação. Especialmente em relação à dinâmica dos conflitos sociais contemporâneos.

Desta forma, esse texto teve a intenção de abordar padrões de reconhecimento intersubjetivo: o amor, o direito e a solidariedade, conforme nos traz Honneth (2003), ao apresentar as três esferas do reconhecimento, que são: a do reconhecimento afetivo (autoconfiança), a do reconhecimento político (autorrespeito), e a do reconhecimento social (autoestima). Busquei investigar a dinâmica dos conflitos sociais contemporâneos, considerando o fenômeno do ingresso massivo das culturas juvenis na cena universitária atual, lançando, assim, um olhar sobre estas novas subjetividades, sua entrada no ensino superior e os conflitos que surgem na relação professor-aluno, entendendo os conflitos sociais que surgem na educação superior frente à diversidade cultural que, mais do que nunca, atualmente, compõe a universidade.

Freire (2000) refere que a educação não pode ser apenas a transmissão de conhecimento ou o acesso a ferramentas já conhecidas, mas sim um processo de criação, implicando o desenvolvimento da capacidade de pensar.

A inquietação sobre esse tema surgiu durante minha trajetória como psicóloga em CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), onde atuei como supervisora local de estagiários, tarefa esta que me fez refletir sobre como um aluno aprende, o que faz com que ele aprenda isto e não aquilo, com este ou aquele professor. Os momentos de supervisão eram recheados de textos psicanalíticos, extensos estudos de casos, leituras, e foi quando obtive uma pista sobre a minha dúvida: os alunos aprendiam mesmo praticando, produzindo sentido. Uma observação de paciente era mais

potente que uma leitura, e uma visita domiciliar a comunidade, mais instigante que estudar um caso clínico nos livros.

Neste período, iniciei um grupo de estudo de psicanálise em que descobri muitos conceitos fundantes, dentre eles a *transferência*¹. Conceito no qual me apoio hoje, em suas potenciais variações, para entender como um aluno aprende e como estabelece suas relações com os professores.

Esta pesquisa surgiu a partir da experiência que pude obter no NAE (Núcleo de Apoio ao Estudante de um Centro Universitário Comunitário do Rio Grande do Sul), onde trabalhei por dois anos como psicóloga. Experiência esta que me trouxe alguns exemplos de como um aluno pode aprender através da confiança e da escuta cotidiana às suas questões. Nesse período, também pude perceber claramente as implicações do tipo de relação que se estabelece no cotidiano do ambiente acadêmico, especialmente entre alunos e professores.

Tive a oportunidade de criar ferramentas que tornassem a aprendizagem um pouco mais lúdica, como o “Cine Debate”, por meio do qual foi possível a discussão de filmes sobre vários temas escolhidos pelos alunos, na tentativa de desvendar o mistério de como cada aluno aprende e se constitui como sujeito aprendente. Através da escuta e do respeito ao potencial criativo do aluno foi possível criar ferramentas, para que ele possa enxergar o mundo em volta e não apenas repetir conceitos e textos prontos. Tal como nos diz Nietzsche: a primeira tarefa da educação é ensinar a ver. (LARROSA, 2005).

Assim, minha aproximação com o grupo de pesquisa *Cultura Contemporânea, Sociabilidades e Práticas Educativas* (CNPq), liderado por meu orientador, deu lugar à sistematização das minhas inquietudes como psicóloga e educadora, tornando possível aventurar-me na investigação desta temática.

Essa dissertação criou contornos, a partir da observação e problematização de alguns fenômenos da cena universitária brasileira, tais como: a ampliação da

¹ Processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica. Trata-se aqui de uma repetição de protótipos infantis vivida com um sentimento de atualidade acentuada, terreno em que se dá a problemática de um tratamento psicanalítico, pois são a sua instalação, as suas modalidades, a sua interpretação e a sua resolução que caracterizam este. O termo transferência implica em "movimento", "deslocamento" e, em psicanálise, nos fala da relação entre analista e paciente. Laplanche e Pontalis (1996), p. 514.

educação superior no país, com o crescimento das instituições privadas; a diversificação cultural da cena universitária, onde os modos de ser aluno vão se construindo com outras práticas de sociabilidades dentro das instituições; as expectativas criadas em torno da educação superior, onde parece predominar a esperança de garantir um futuro melhor (empregabilidade, ascensão social); bem como o desafio de repensar o sentido da educação superior, sem deixá-la recair apenas num novo tecnicismo, de inspiração mercadológica.

Ao longo do texto, trato de analisar tais questões mencionadas, através de três capítulos: “Educação superior e juventudes”, no qual trago um pouco da história da educação superior no Brasil e sua expansão, bem como sobre o acesso das classes populares ao ensino superior. No capítulo “Relações entre professores e estudantes”, busco observar as maneiras pelas quais os jovens vêm construindo suas trajetórias e projetos de vida a partir das novas configurações no ensino superior, e como transitam por este cenário na relação com os professores. O capítulo “Ensaio analítico, correspondendo às análises das entrevistas, engloba quatro blocos em que passo a discutir questões específicas dos jovens estudantes, assim como sua relação com os professores no ensino superior. Esse capítulo consiste nas seguintes seções: *“Quem é o jovem estudante de hoje? Pelos outros e por ele mesmo”*; *“Como se chega ao ensino superior? Sentidos e perspectivas”*; *“Que relação é essa? Professores e alunos na educação superior”*; e, por fim, *“O que acontece lá dentro? A sala de aula e a cultura”*.

2. DEMARCAÇÃO DO PROBLEMA

Analisar qual a dinâmica dos conflitos sociais contemporâneos, considerando o fenômeno do ingresso massivo das culturas juvenis na cena universitária atual constitui-se o objetivo central deste trabalho.

Além disso, a dissertação resultante da pesquisa envolveu identificar, entre os estudantes, as concepções implicadas na relação professor/aluno e o impacto dessas relações nos sentidos de ser aluno da educação superior, envolvendo novas sociabilidades.

Esse exercício de compreensão da dinâmica dos conflitos sociais na atualidade, notadamente na cena universitária, conduziu à abertura de uma problemática maior que subjaz a toda a dissertação: trata-se do *jogo de luta por reconhecimento social e os desafios da interculturalidade, vividos no cotidiano da educação superior*.

O presente estudo não tem a pretensão, evidentemente, de esgotar qualquer possibilidade de compreensão acerca do fenômeno configurado como problema de pesquisa ao longo do processo, mas sim, somar esforços às tentativas de interpretar a potente complexidade da cena social contemporânea, muito bem exemplificada pelo campo da educação superior.

Diante disso, buscou-se fazê-lo através da escuta direta dos atores sociais envolvidos, dando às suas vozes o protagonismo na composição do material examinado. Também não se tem aqui pretensões de generalização estatística, ou transposição simplificada dos argumentos para outros contextos, embora se reconheça que um “caso” do fenômeno em estudo não é apenas um caso único e isolado. Mais do que isso, talvez estejamos diante de um exemplar que permite entrever pontos de conexão com tantos outros casos de mesma qualidade psicossocial. Neste sentido, lembra-se da instigante expressão da professora Cláudia Fonseca (1999) ao desnaturalizar o dito popular, há circunstâncias em que *cada caso não é apenas um caso*.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Ao escrever, um autor deve preocupar-se com a possibilidade de que seu discurso venha a ser apreendido pelo outro que dele necessita. É isso que contribuirá para a difusão da imaginação sociológica — uma sensibilidade, uma qualidade do espírito que construirá um novo estilo de pensamento e uma nova maneira de explicar o mundo que nos cerca. (MARTINS, 2004, p. 299).

Najmanovich (2003), em seu artigo “O Feitiço do Método”, traz como questão o quanto nos tomamos em nossa própria linha de raciocínio e como ficamos enquadrados nos padrões e métodos para desenvolvemos nossos pensamentos. Com isso, a autora se refere ao método cartesiano com seus resultados exatos, fazendo uma crítica à necessidade do ser humano em controlar os resultados através do positivismo.

Martins (2004) se refere à perspectiva da hermenêutica, da relação sujeito/objeto apresentada por Da Matta (1991, p. 23), segundo a qual temos que considerar a "interação complexa entre o investigador e o sujeito investigado" que compartilham, mesmo que muitas vezes não se comuniquem, "de um mesmo universo de experiências humanas". Logo, o que permite superar nossos preconceitos em relação ao "outro", ao diferente, é a possibilidade de dialogar com o nativo. É nessa possibilidade de diálogo que reside a principal diferença com as ciências naturais e o seu objeto, uma vez que o objeto das ciências sociais "é transparente e opaco" (DA MATTA, 1991, p. 27), e tem o seu ponto de vista, as suas interpretações, que, muitas vezes, colocam as nossas em xeque.

Assim, nas ciências sociais em geral, diferentemente das ciências naturais, os fenômenos são complexos, não sendo fácil separar causas e motivações de formas isoladas e exclusivas, pois não podem ser reproduzidos em laboratório e submetidos a controle. As reconstruções são "sempre parciais, dependendo de documentos, observações, sensibilidades e perspectivas" (DA MATTA, 1991, p. 21).

Os roteiristas do método atuam à maneira dos escribas de Hollywood, que nos têm habituado a que os soldados permaneçam limpos e impecáveis depois de uma batalha, e as donzelas exibam uma maquiagem primorosa mesmo depois de terem vertido lágrimas suficientes para produzir um lago. (NAJMANOVICH, 2003, p. 30).

Porém, cabe destacar o fato de que renunciar ao método não implica cair no abismo do sem sentido, mas abrir-se à multiplicidade de significados.

Bachelard (1996) mostra que a ciência do geral sempre é uma suspensão da experiência, um fracasso do empirismo inventivo e que a psicanálise do conhecimento objetivo deve examinar as seduções da facilidade. Só com essa condição pode-se chegar a uma teoria da abstração científica verdadeiramente sadia e dinâmica.

No trabalho de pesquisa sociológica, nos diz Martins (2004) que a neutralidade não existe e a objetividade é relativa, diferentemente do que ocorre no positivismo — do qual, aliás, partem muitas das críticas feitas à metodologia qualitativa. A objetividade, portanto, provém de critérios que serão definidos pelo pesquisador em relação aos problemas que ele está investigando. Uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita.

A aproximação do pesquisador em relação a seu objeto de pesquisa atende, antes de tudo, à necessidade de ele se colocar ao lado dos movimentos sociais, realizando pesquisas que lhes sejam úteis. Estudar as juventudes implica em escutar a subjetividade, sendo que “a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la.” (MARTINS, 2004, p. 292).

Pierre Bourdieu (1983), instigando-nos com a afirmação de que “juventude é só uma palavra”, chama a atenção para as armadilhas em que podemos cair se tomarmos a juventude como um grupo dotado de interesses comuns, para além de todos os outros. Ele nos mostra que, fazendo desta maneira, perdemos de vista as profundas diferenças e desigualdades que marcam as muitas formas de viver esse período.

Levando em consideração as características das juventudes, esta dissertação buscou compreender os sentidos de estar no ensino superior, por meio de pesquisa qualitativa e exploratória, que considera a relação entre o mundo real e o sujeito e que tem como característica a interpretação dos fenômenos.

O fenômeno que se buscou investigar, aqui, é o do ingresso massivo das culturas juvenis na cena universitária atual, bem como as relações entre professores e estudantes e o impacto dessa relação nos sentidos de ser jovem estudante do ensino superior para as novas sociabilidades. A análise implicará em um tratamento hermenêutico às informações colhidas a partir das entrevistas, por um processo de análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2010, p. 31), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. A autora questiona o que seria a análise de conteúdo, fazendo algumas perguntas: o que, por que, como e onde. Com isso, reforçam-se esses significados, já que o objeto da análise do conteúdo é a fala; é trabalhar a fala e os seus significados, no sentido de conhecer o que está por trás das palavras. Sendo assim, as análises das entrevistas seguiram nesse sentido.

Como critérios de inclusão, trata-se de uma amostra intencional, não probabilística, composta por seis alunos e dois professores.

A coleta de dados foi realizada através de entrevista em profundidade, com a população-alvo de jovens, alunos ingressantes em 2015/1 ou 2015/2, em curso superior de um Centro Universitário Comunitário do Rio Grande do Sul, compreendendo a faixa etária de 15 a 29 anos, considerados jovens segundo o Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013).

Os professores foram selecionados conforme sua experiência com alunos ingressantes, dentro da faixa etária estabelecida.

Foram selecionados seis jovens (homens e mulheres) de primeiro curso, com bolsa ProUni². Os jovens serão selecionados por amostragem não probabilística intencional que, segundo Mattar (2001), é aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende do julgamento do pesquisador. Não há, segundo o autor, nenhuma chance conhecida de que um elemento qualquer da população venha a fazer parte da amostra.

Os alunos com bolsa ProUni foram escolhidos em função de representarem uma parcela da população que, historicamente, não teve acesso à universidade. Por

² O Programa Universidade para Todos foi instituído como medida provisória em 2004, a qual foi convertida na Lei nº 11.096, em 2005 (Brasil, 2004, 2005). O ProUni proporciona bolsas de estudo em instituições privadas de educação superior, com fins lucrativos ou não, que podem ser integrais ou parciais. As bolsas parciais de 50% são para brasileiros cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de três salários mínimos, já as integrais são destinadas a brasileiros com renda familiar per capita mensal de até um salário mínimo e meio. (FELICETTI, 2014, p. 529).

isso, surge o interesse de escutar esses acadêmicos e suas expectativas frente a um curso superior. Tal questão torna-se importante, no sentido de, como nos refere Lacerda e Godinho (2014), entender como a universidade se coloca frente à diversidade que chega ao ensino superior, na atualidade, e como esses jovens vêm sendo acolhidos nos espaços de ensino.

O uso de entrevistas permite identificar as diferentes maneiras de perceber e descrever os fenômenos. A entrevista individual em profundidade, segundo Duarte (2008), consiste em uma técnica qualitativa que explora um assunto a partir da busca de informações, percepções e experiências dos pesquisados, para analisá-las de forma estruturada.

Entre as principais qualidades dessa abordagem está a flexibilidade de permitir ao pesquisado definir os termos da resposta e, ao entrevistador, ajustar livremente as perguntas.

Conforme refere Demo (2001) sobre pesquisa qualitativa, os dados não são apenas colhidos, mas também são resultados de interpretação e reconstrução pelo pesquisador, estabelecendo um diálogo inteligente e crítico com a realidade.

Nesse percurso de descobertas, as perguntas permitem explorar um assunto, descrever processos e fluxos, compreender o passado, analisar, discutir e fazer prospectivas, conforme o autor.

Duarte (2008) afirma ainda que o objetivo da entrevista, por vezes, está mais relacionado à aprendizagem por meio da diversidade e das descobertas do que ao estabelecimento de conclusões precisas e definitivas.

Sendo assim, a pesquisa contou com entrevista semiaberta, que pressupõem um roteiro de questões iniciais que serviram de norte ao interesse de pesquisadora. (Vide anexo B).

A entrevista semiaberta, segundo Trivinos (1990), parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias que interessam à pesquisa, e que oferecem amplo campo de interrogativas, advindas de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas.

A entrevista em profundidade foi utilizada, no sentido do que nos traz Demo (2001), a respeito de seu conceito de educação científica, no qual afirma que pesquisa é princípio científico, mas também princípio educativo, referindo-se ainda à diferença entre absorver conteúdos e reconstruí-los, imprimindo assim alguma originalidade, algum diálogo com o material colhido.

Demo (2001) lembra ainda que o processo formativo ocorre juntamente com o processo de construção do conhecimento: educar pesquisando, pesquisar educando, segundo ele.

4. EDUCAÇÃO SUPERIOR E JUVENTUDES

A história da educação superior no Brasil traz capítulos importantes para que se possa pensar no que ocorre com os rumos que a educação vem tomando. Morosini e Leite (1992) afirmam que a universidade realiza produção de conhecimento enquanto que, as instituições não universitárias, transmissão do conhecimento. Mas o que leva a esta dicotomia? Nos últimos anos, a expansão do ensino superior revela algumas pistas sobre essa pergunta.

Teodoro (2013) alega que a partir da segunda metade do século XX, os sistemas de ensino passaram por importante transformação e, nas últimas décadas, por uma grande expansão. Logo, a concorrência globalizada exige um conhecimento novo e cada vez com mais rapidez, segundo o autor.

O mesmo aponta tendências do ensino superior no Brasil e a primeira delas é a continuada expansão dos sistemas de educação superior, o que, segundo Ristoff (2006), define-se pelo crescimento expressivo do sistema. Nos anos entre 2001 e 2010, o crescimento das matrículas foi de 110,1%, segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2011).

Sguissardi (2008) mostra que a evolução do número de instituições e de matrículas de educação superior por categoria administrativa, de 1994 a 2006, retoma o processo de expansão pela via da privatização, que permanecia estável desde o final dos anos de 1970. Isto se verifica tanto pela evolução do número de IES quanto pelo montante de matrículas públicas e privadas. Porém, a participação percentual do setor público no total de IES e de matrículas será diminuta diante do crescimento do setor privado, especialmente representado pelo setor particular ou privado/mercantil, segundo o autor.

Em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), denominada oficialmente Lei Darcy Ribeiro, sob o nº 9.394/96. A

aprovação desta lei representa um marco na educação brasileira, pois reformulou os níveis e modalidades da educação e desencadeou um processo de implementação de reformas, políticas e ações educacionais, tendo por base as transformações em curso na sociedade contemporânea, segundo Ristoff (2006).

No entanto, em vez de frear o processo de expansão do setor privado e redefinir os rumos da educação superior, a LDB contribuiu para que acontecesse exatamente o contrário: ampliou e instituiu um sistema diversificado e diferenciado, por meio, sobretudo, dos mecanismos de acesso, da organização acadêmica e dos cursos ofertados (BITTAR, OLIVEIRA, MOROSINI, 2008).

Outra tendência apontada por Teodoro (2013) é a diversificação da oferta de ensino, com o aparecimento de novos tipos de instituições de ensino superior (IES). A LDB criou os chamados cursos sequenciais e os centros universitários; instituiu a figura das universidades especializadas por campo do saber; implantou Centros de Educação Tecnológica; substituiu o vestibular por processos seletivos; acabou com os currículos mínimos e flexibilizou os currículos; e criou os cursos de tecnologia, assim como os institutos superiores de educação, entre outras alterações (BITTAR, OLIVEIRA, MOROSINI, 2008).

Segundo estes autores, as novas instituições possuem enormes diferenças de organização, mas têm um objetivo comum: uma maior proximidade com o mercado de trabalho e uma formação orientada para o emprego. Neste processo de diversificação, pode ainda incluir-se a tendência das universidades tradicionais expandirem a sua oferta, oferecendo cursos de curta duração e, vocacionalmente, muito dirigidos (TEODORO, 2013).

Uma das consequências da LDB está na construção da nova figura institucional que é o centro universitário. Segundo Fávero e Segenreich (2008, p.173):

Os Centros Universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar.

O Projeto de Lei encaminhado ao Congresso pelo Executivo (PL nº 7.200/2006), que versa sobre a Reforma da Educação Superior, pretende aprofundar esse quadro de flexibilização, pois, além das universidades, centros

universitários e faculdades, apresenta também as universidades especializadas, os centros universitários especializados, os cursos sequenciais, os cursos a distância e os cursos para alunos não regulares. Este PL foi arquivado em 2011, dada a amplidão de situações de modalidades e de vínculos das instituições superiores de ensino que eram nele tratados. (OLIVEIRA; CASTIONI, 2014).

Ele cria então, o que se vem chamando “certificação em larga escala” (MANCEBO, 2007), de diplomas, certificados e atestados, obviamente, com valores bastante distintos no mercado de trabalho e na bagagem de conhecimentos – especialmente os críticos – aferidos pelos estudantes.

Enfim, a fragmentação do grau acadêmico de graduação amplia-se para que se alcance, de forma rápida e pragmática, a “universalização” desse nível de ensino, mas tudo isso se dá a expensas da universalização da qualidade. (MANCEBO, 2006). Diante disso, Teodoro questiona: “É possível manter esta dicotomia sem que se ponha em causa a relevância e exigência das formações universitárias de uma parte substantiva dos profissionais de um país?” (TEODORO, 2013).

Segundo Ristoff (2006), a diversificação diz respeito à superação do modelo único de instituição de educação superior e à aguda banalização do termo universidade, decorrente da rápida perda de centralidade por parte das universidades, tal qual definido na Constituição Brasileira de 1988, isto é, instituições autônomas de ensino, pesquisa e extensão, de preferência com espaços para estudos avançados, com programas de mestrado e doutorado e com linhas de pesquisa clara e fortemente definidas.

Outra tendência do ensino superior brasileiro, apontada por Teodoro (2013), refere-se aos novos modos de financiamento da educação superior, conforme nos mostra Sguissardi e Silva Júnior (2009), no qual o financiamento das instituições privadas se dá no quase mercado educacional, diante do pagamento de mensalidades pelos estudantes e pela assinatura de contratos com a iniciativa privada.

Assim, é o mercado que tende a fazer o controle dos rumos das atividades acadêmicas da universidade. Quando o financiamento com recursos do fundo público se torna insuficiente, as instituições públicas são forçadas a dirigirem-se ao mercado, prestando serviços, oferecendo cursos, assessorias e consultorias remuneradas, e passam, então, a enfrentar dois polos de controle: o estatal e o do

mercado. Segundo estes autores, a ida ao mercado representa, conseqüentemente, uma mercantilização da educação superior.

Nesse sentido, aparecem novas formas de governo das IES, em que, nas últimas décadas, importantes mudanças ocorreram nos modos de governo (e de liderança), incluindo a emergência de novas perspectivas de liderança acadêmica e de novos modos de organizar as estruturas de decisão, conforme nos aponta Teodoro (2013). Os líderes universitários (reitores para as universidades) passaram a ser vistos como empreendedores.

Na visão de Leher e Lopes, (apud MANCEBO, 2006), os sistemas educacionais foram submetidos a profundos processos de privatização, com a expansão da educação superior pela via privada, e a introdução, nas instituições públicas, de uma tendência de mercantilização do trabalho docente, tornando a gestão das universidades cada vez mais parecida com a de uma empresa, diminuindo o seu caráter de instituição da sociedade voltada para a formação humana.

O vestibular foi criado em 1911 em um movimento de contenção do acesso que tinha como objetivo selecionar candidatos "aptos" para o ensino superior. Ele surgiu em um momento em que o número de pessoas interessadas em fazer curso superior era maior do que o número de vagas oferecidas pelas IES, conforme nos apontam Oliveira et al. (2006).

Nesse sentido, o vestibular cumpre historicamente o papel de limitar o acesso. É exatamente esse papel que fez dele algo tolerado (como um remédio ruim, mas necessário) ou criticado (como mecanismo de exclusão social).

Há uma corrente que entende que o vestibular, ou melhor, o processo seletivo (conforme LDB) apenas seleciona para as vagas existentes nas IES e, por esta razão, não pode ser responsabilizado pela seletividade social. O vestibular estaria apenas reproduzindo a seletividade já existente na sociedade e na escola básica (OLIVEIRA et al., 2006).

Outra concepção preconiza o fim do vestibular ou seu equivalente por entender que ele intensifica a discriminação social e produz efeitos danosos sobre as escolas e sobre os sistemas de ensino. Esse tem sido um impasse nos debates educacionais nas últimas décadas, conforme Mancebo (2006).

O vestibular mascara uma seleção social preexistente, pois confere um poder simbólico a quem já tem um poder real, àqueles que possuem capital econômico e cultural, os que tiveram maiores oportunidades durante sua vida, que podem comprar bons livros, frequentar boas escolas, viajar, fazer cursos de línguas, assim o vestibular apenas escolhe os já escolhidos, é uma seleção que se dá na história da vida das pessoas, em especial para as universidades e cursos de maior prestígio. (TRAGTENBERG apud GISI, 2006, p.6).

Falar apenas em expansão é insuficiente. Se é verdade que a expansão da educação privada teve o mérito de fazer com que o vestibular deixasse de ser um trauma na vida de pais e filhos da classe média, é também verdade que ela, para os filhos das classes baixas, até a chegada do Programa Universidade para Todos (ProUni), tenha trazido apenas promessa. Esses alunos, seja porque não conseguem nem vencer a excludência do campus público ou pagar os altos preços do campus privado, continuam fora da educação superior, conforme refere Ristoff (2006).

Nos anos 1990, conforme nos apontam Oliveira et al. (2006), foram significativas as alterações no âmbito da educação superior. Entre outras, as mudanças na organização acadêmica, nos processos de avaliação, nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, principalmente a partir de 1995, tiveram o objetivo de promover a diversificação, a diferenciação e a rápida aceleração da oferta de educação superior – o que veio a ocorrer, em especial, por meio do crescimento significativo do setor privado. A introdução do termo "processo seletivo" para o ingresso no ensino superior, na LDB, em lugar do tradicional termo "vestibular", aparece como parte da estratégia de ampliar os mecanismos de acesso a esse nível de ensino.

Mancebo (2006) refere que a expansão do acesso ao ensino superior, pelo viés privado, ao contrário de ser incentivada, necessita ser controlada, pois, longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares. Como no acesso das classes populares, por exemplo:

A alocação dos estudantes pobres nas instituições particulares, mesmo que acompanhada de programas que ofereçam bolsas e sejam gratuitos para os estudantes (como é o caso do ProUni) cristaliza mais ainda a dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando escolas academicamente superiores para os que passarem nos vestibulares das

instituições públicas e escolas academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres. (MANCEBO, 2006, p.65).

As políticas de educação superior no Brasil, especialmente dos anos 1990 em diante, enfatizam a necessidade de ampliar o acesso dos jovens a esse nível de ensino, posto que um grande contingente se encontre excluído dos bancos da universidade. Uma das formas de ampliar esse acesso, preconizadas por essas políticas, refere-se ao oferecimento de cursos de graduação noturnos (BITTAR; ALMEIDA; VELOSO, 2008).

Há uma demanda de estudantes, e ao mesmo tempo trabalhadores, que busca cursar a educação superior como meio de ascensão socioeconômica. Muitas Instituições de Educação Superior (IES), ao criarem cursos predominantemente noturnos, o fazem na perspectiva de atender suas necessidades de sobrevivência institucional, cumprindo as exigências do mercado, em detrimento do oferecimento de cursos com qualidade de ensino.

Nesse sentido, os cursos noturnos deveriam ter uma organização específica e um modo de funcionamento diferente daquele que se imprime aos cursos diurnos, os quais recebem uma demanda com diferenças significativas em seu perfil.

É com esse intuito que se analisa o disposto na legislação e os dados que apontam maior presença das instituições de educação superior privadas na oferta do ensino superior noturno, visto que tal situação de expansão apresenta características no sentido de garantir um mercado lucrativo, qualificando alunos com nível comparável ao do ensino técnico profissionalizante, conforme apontam os dados da pesquisa de Spósito (1989).

Pode-se inferir que políticas públicas dirigidas a um melhor aproveitamento da infraestrutura já instalada pode ser vista como uma forma pouco custosa de democratizar o acesso, conforme Oliveira et al. (2006). Isto é, ocupar a infraestrutura ociosa no período noturno, nos campi públicos (federais e estaduais), com cursos de graduação, seria uma oportunidade de se oferecer educação superior gratuita para alunos que estão impossibilitados de frequentar cursos diurnos ou integrais. Tal política poderia contrariar os interesses das IES privadas, que têm seu nicho de mercado no período noturno.

A massificação encetada a partir dos anos 1990 teve um viés mercadorizante, via oferta de ensino superior pago, e visou atingir,

majoritariamente, o trabalhador-estudante (ou o estudante-trabalhador) que, em tempos de flexibilidade no mundo do trabalho e de incentivo às soluções individuais, buscou sua formação em nível superior na iniciativa privada. (OLIVEIRA et al., 2006, p. 77).

Esses autores ainda referem que, com a reforma da educação superior, proposta pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, houve a sinalização de benefícios para os estudantes provenientes de escolas públicas, para as etnias sub-representadas nas universidades (negros e índios) e para os jovens pertencentes às camadas sociais mais empobrecidas.

Iniciativas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), uma maior oferta de vagas no período noturno, as cotas para negros, índios e estudantes provenientes do Ensino Médio público, em potência, favoreceriam atores sociais coletivos que, tradicionalmente, estão distanciados da universidade pública.

Sguissardi (2008) alega que algumas questões, quanto aos desafios da formação universitária, e seu modelo de expansão no país, têm conduzido cada vez mais a uma estreita sociabilidade produtiva. Entre estes desafios, encontra-se o da educação superior – marcado pelo mercado educacional, de sua questionável regulação e das consequências disso para a formação universitária e para a própria identidade de suas instituições.

Se, por um lado, como nos apontam Mancebo, Vale e Martins (2015), a expansão das últimas décadas pode ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior, deve-se atentar para alguns efeitos a que as autoras chamam de perversos, do processo, sobretudo em relação ao perfil dos cursos criados pelas instituições privadas, no qual a expansão está diretamente ligada às demandas de mercado, valendo-se dos interesses da burguesia desse setor em ampliar a valorização de seu capital com a venda de serviços educacionais. (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

Segundo as autoras, torna-se importante ressaltar que o crescimento do ensino superior privado, a produção de conhecimento atrelada à inovação, e a própria expansão do ensino na rede pública são facetas de um movimento de expansão que traduzem o modo como o capital busca valorizar-se no âmbito dos sistemas de educação superior.

Teodoro (2013) refere que, numa perspectiva habermasiana, a universidade, como “comunidade crítica de aprendizagens”, deveria ser o lugar privilegiado de

comunicação, de diálogo, de expressão democrática e de participação dos jovens na construção do conhecimento, da autonomia e da liberdade, porém, interesses privado/mercantis desafiam a regulação estatal de caráter público e comprometem a formação universitária (SGUISSARDI, 2008).

Importante observar as maneiras pelas quais os jovens vêm construindo suas trajetórias e projetos de vida a partir das novas configurações assumidas pela universidade e pelo trabalho, conforme nos apontam Maia e Mancebo (2010), e como o ser jovem assume sua trajetória no ensino superior, na atualidade.

Essas trajetórias iniciam no ensino superior, que parece assumir outro papel na vida das juventudes.

O projeto de vida não é único, mas vai sendo formado por múltiplos e variados projetos caracterizados pela mutabilidade; sendo assim, vão sendo alterados de acordo com as possibilidades e oportunidades a eles apresentadas. Seus projetos são guiados, no entanto, por uma certeza: ninguém pode ficar parado. É o movimento, em sua ampla gama de significados e em todos os sentidos e direções, que conduz à estratégia para conseguirem realizar seus sonhos, vigorando a lógica do cada um por si. (MAIA; MANCEBO, 2010, p. 387).

O conceito de tempo, de acordo com Elias (1998), oferece, não somente a função de integração das atividades humanas, mas, também, do ponto de vista subjetivo, a ideia de identidade pessoal, constituída por um encadeamento de acontecimentos sucessivos que se organizam a partir de uma sequência irreversível, fornecendo a experiência de continuidade.

Encontra-se na experiência humana essas demarcatórias entre ontem, hoje e amanhã que fornecem um sentido de continuidade, segundo Elias (1998), e a diversidade de vivências pessoais que, unidas, formam uma história de vida. Assim, “à pergunta: quantos anos você tem? Dever-se-ia poder responder exatamente: ‘Tenho todas as idades da vida humana’.” (MORIN apud DAYRELL, 2004, p. 102).

A transição da infância para a vida adulta não é igual para todos, é um processo construído. A própria ideia da juventude como um “vir a ser” adulto, pode tornar-se uma armadilha à medida que nega a juventude como situação presente. Não há um momento exato para entrar ou sair do mundo jovem, conforme nos refere Silveira (2005), pois cada um tem demandas, expectativas e histórias diferentes. Da mesma maneira que não há apenas uma maneira de ser jovem, mas sim, várias juventudes. Por vezes, tenta-se homogeneizar as juventudes, trazendo uma

conotação de “normalização”, tentando produzir um jovem com um mandato a cumprir, aponta Silveira (2005).

Por isso, a definição de jovem, por trazer em sua essência conceitos que não são universais e estáticos, permite diferentes entendimentos, variáveis no tempo e de acordo com o que é estabelecido como sendo o papel da juventude em uma dada sociedade (BRASIL, 2013).

No Brasil, com a aprovação, em 2010, da Proposta de Emenda Constitucional nº 65, conhecida como PEC da Juventude, o termo “jovem” passa a ser incorporado ao texto da Constituição Federal e a representar os brasileiros com idade entre 15 e 29 anos completos e, mais recentemente, com o Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013).

Por vinte anos (2003-2023) o Brasil contará com uma população jovem de mais de 50 milhões. Nunca o país contou com uma população jovem tão expressiva e, mantidas as tendências demográficas, tampouco irá contar no futuro.

A condição juvenil refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, refere-se a uma dimensão histórico-geracional, ao passo que a situação dos jovens revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (ABRAMO, 2005, p.37).

Neste contexto, importa destacar um fenômeno inescapável a esta discussão: o papel desempenhado por uma nova cultura tecnológica, gestada nos últimos trinta anos e intensificada agudamente na última década.

As tecnologias da informação e da comunicação (TICs) transformam-se em verdadeiras marcas de identidade dos jovens, assim como são instrumentos de demarcação de fronteiras sociais. As tecnologias também favorecem a comunicação e a identificação entre jovens de uma maneira historicamente inédita, criando novos padrões de sociabilidade (BRASIL, 2014).

A socialização dos jovens de hoje, portanto, também passa pelo aprendizado de competências específicas para lidar com a pluralidade das mídias, pois não se fala da mesma maneira em um celular, em um chat, em um blog, em um e-mail, em um SMS (BRASIL, 2014). Assim, chamados de “geração internet” e de “nativos digitais”, os jovens foram desenvolvendo maior facilidade com o domínio técnico dos procedimentos de comunicação interpessoal mediada por dispositivos digitais.

Os modos de ser aluno no ensino superior, também vão se construindo como práticas de sociabilidades, nas quais o objetivo é o estar junto, mesmo por dentro das instituições com seus propósitos socializadores.

A socialização passa pelo papel das instituições: família, igreja, escola, etc. É a partir das regras dessas agências que o sujeito se integra na sociedade. Já a sociabilidade está nos modos de “estar junto”, nas relações que estabelecemos entre nós, em um mundo normatizado, mas que conseguimos estabelecer quando nos encontramos e que frustra as regras de socialização. A escola pretende nos constituir, nos formar com objetivo socializador; somos sujeitos da socialização escolar, mas somos sujeitos da sociabilidade através dos encontros que não estavam previstos pela socialização.

Para Simmel (1983), os conteúdos são antagônicos às formas de vida social. A matéria ou conteúdo, segundo o autor, são os traços individuais, os impulsos, aquilo que nos caracteriza como indivíduos e, as instituições, com sua finalidade. Dessa forma, a família tem uma finalidade, isso é um conteúdo. Porém, não é possível tratar desses conteúdos sem se observar a forma que eles ganham. Forma esta que não depende do conteúdo, e sim de como estamos em relação à interação com o outro. Ela só se manifesta na relação com o outro, com o mundo, seja esse outro alguém ou uma prática.

Não sabemos como uma sociedade é até enxergarmos os conteúdos sociais, tomando forma, em certo modo de estar junto. Assim, ser com o outro e ser para o outro se torna o conceito geral de interação.

Desse modo, continua Simmel (apud MORAES FILHO, 1983), a sociabilidade é a forma realizada de incontáveis maneiras diferentes pelas quais os indivíduos se agrupam em unidades que satisfazem seus interesses. Esses interesses, quer sejam eles sensuais ou ideais, temporários ou duradouros, conscientes ou inconscientes, formam a base da sociedade e do ser humano.

O ser humano é o resultado de existir humano. O ser é sempre um ser no mundo, é sempre um ser com o outro; condição de estar com os outros. A sociabilidade, ainda segundo o autor, é a instabilidade de onde os sentidos emergem. Só é possível conhecer os processos sociais a partir de dentro. O sentido de uma experiência social não precede o sentido. A partir dos espaços de sociabilidade em que as juventudes se nutrem, uma coisa mais imaginativa e criativa pode surgir, de um tempo menos engessado.

O conteúdo, para Simmel (1983), é necessidade humana, o traço de personalidade. Todo conteúdo tem a ver com a necessidade de sobreviver. O conhecimento é o efeito da necessidade de sobrevivência, logo, nos tornamos sujeitos do conhecimento por sobrevivência. O conhecimento é a pressão por sobreviver: o ser humano precisa do outro, do mundo. Na condição de desamparo, de dependente do outro, o sujeito precisa comunicar sua necessidade de sobrevivência e produz signos. Vai entrando no mundo da cultura, passa a conhecer, dominar a linguagem, e o domínio da linguagem é inserir-se na cultura.

Com efeito, [...] aquilo que era descrito outrora como sendo a juventude não pode ser retomado *ipsis litteris* na atualidade. Isso porque a temporalidade da juventude se alterou de maneira substantiva, seja na transformação da infância que a precede, seja na da idade adulta que a sucede. (BIRMAN, 2006, p.1)

Ainda com Simmel (1983) sabemos que quando as culturas vão se desenvolvendo, o conteúdo “vontade de saber” está ligado a uma necessidade vital, o conteúdo se autonomiza. Ou seja, estar no ensino superior, por exemplo, já é um conteúdo que se autonomizou. O sujeito não precisa, mas na origem está a necessidade de sobreviver. Acaba por perder a finalidade, o sentido. Assim, já não se consegue mais costurar as próprias práticas sociais com sua origem de necessidade, com seu sentido. A necessidade de estar com o outro fica perdida e se autonomiza.

O conceito de sociabilidade, em Simmel, destaca sua natureza de gratuidade; para o autor, a sociabilidade constitui a forma lúdica da socialização, uma forma marcada pela inexistência de fins práticos, e que “não quer senão existir enquanto relação” Domínio da forma, inscrição no terreno do sensível, das emoções, a sociabilidade é marcada por um caráter lúdico e estético. Ela se distingue das relações formais e estratégicas, que almejam a obtenção de resultados específicos (econômicos, religiosos, sexuais etc.), e tem no estar-com-o-outro o seu próprio fim. (SIMMEL apud FRANÇA; DORNELAS, 2014, p.7).

As culturas juvenis em seu acesso à educação superior trazem consigo o conceito de sociabilidade e, conforme nos aponta Carrano (2009), a universidade brasileira não é mais somente o lugar das classes médias e das elites intelectuais. Existe uma diversificação de públicos e, a expansão do ensino superior, com o ingresso de novos sujeitos de classe, raça e gênero, provocou fenômenos sociais

que precisam ser considerados para compreender os sentidos de ser universitário hoje.

O autor ainda sublinha a multiplicidade de variáveis que configuram a condição de ser estudante e questiona como as instituições universitárias lidam com os diferentes capitais culturais de seus jovens estudantes.

Aqui, cabe ressaltar que, por vezes, as escolhas profissionais das juventudes trazem a promessa de ascensão social, conforme refere Lacerda (2004), então a universidade sofreu o processo de massificação e criou expectativas de ascensão social para a classe média. Porém, essa promessa não se cumpriu, uma vez que aumentar mão de obra qualificada não garante que ela seja totalmente absorvida pelo mercado.

E a crise da educação, por sua vez, cada vez mais se apresenta como uma crise de sentido, onde a notável ampliação do acesso aos equipamentos educacionais e às tecnologias correspondentes não acompanha, definitivamente, a ampliação das capacidades criativas capazes de oferecer respostas aos dramas existenciais crescentes numa cultura cada vez mais individualista, competitiva e homogeneizada. (RATTO, 2014, p.119).

A universidade agora aparece como uma promessa não realizada, uma vez que perde o status de promover ascensão social garantida. No mercado de trabalho, somos todos concorrentes, aponta Lacerda (2004, p.5):

A massificação do ensino superior promoveu uma baixa qualidade na formação dos estudantes, a chamada crise da universidade, o que leva o jovem universitário a preocupar-se mais com sua inserção no mercado de trabalho, do que com a vida universitária. Este comportamento tende a afastar as juventudes de formas coletivas de ação na universidade, tal sua ansiedade com relação a sua sobrevivência no mercado.

Soares (2013) nos aponta que a escolarização é, em geral, percebida pelo jovem como um meio de alcançar melhores postos de trabalho. Nesse sentido, a relação entre o nível de escolaridade e a garantia de emprego com melhores ganhos acabam por direcionar os objetivos e as expectativas do jovem. Com isso, os esforços investidos na educação assumem o significado de garantia de um futuro melhor, mesmo que o jovem perceba as limitações em que ela acontece e os poucos resultados concretos que a escola pode proporcionar (SOARES, 2013).

Desse modo, segundo Maia e Mancebo (2010), o projeto de vida do jovem não é único, mas vai sendo formado por variados projetos mutantes, que vão sendo alterados de acordo com as oportunidades a eles apresentadas.

Seus projetos são guiados, no entanto, por uma certeza: ninguém pode ficar parado! É o movimento, em sua ampla gama de significados e em todos os sentidos e direções, que conduz à estratégia para conseguirem realizar seus sonhos, vigorando a lógica do cada um por si (MAIA; MANCEBO, 2010).

As estruturas social e educacional, a seu turno, passaram por mudanças de valores, entre elas maior incentivo e preparo dos jovens para o mercado de trabalho. O jovem, diante dessas transformações, passa a ser compreendido como força de trabalho, nicho de mercado, e como potencial transformador por sua reconhecida "flexibilidade" (SENNETT apud MANDELLI; SOARES; LISBOA, 2011, p.52).

Pochmann (2005) considera o jovem multifuncional. O autor esclarece que jovens de classe econômica menos favorecida estão condenados ao trabalho como condição de mobilidade social e, assim, abandonam os estudos, apresentam baixa escolaridade e, conseqüentemente, ocupam vagas com menor remuneração e posições subordinadas.

Porém, com a entrada do ProUni, conforme Felicetti (2014), uma melhor formação profissional está advindo, uma vez que permite aos jovens oriundos de grupos minoritários obterem acesso a essa formação, modificando sua colocação no mercado de trabalho e, conseqüentemente, melhoria de vida.

A permanência na instituição de educação superior, desse novo perfil estudantil, ainda segundo a autora, é permeada por diversas dificuldades, onde a principal delas é a questão financeira. Essa questão ficou evidente, uma vez que foi observado em seu estudo que a maioria dos respondentes trabalhou mais de quatro anos durante a graduação (FELICETTI, 2014).

Todas as dificuldades não foram sinônimo de desistência para esses jovens, uma vez que se evidenciou o baixo índice de semestres trancados pelos graduados respondentes, além da integralização do curso no padrão desejável de tempo por mais de 50% dos Prounistas, conforme nos traz ainda Felicetti (2014).

O contrário acontece com jovens das classes média e alta, conforme Mandelli, Soares, Lisboa (2011), pois estes adquirem alta escolaridade, postergam sua entrada no mercado de trabalho e disputam as melhores vagas, obtendo, assim,

maior remuneração. Trata-se, portanto, de uma dinâmica social que reproduz as desigualdades de classe e que determina os modos de inserção dos jovens no mercado de trabalho. A própria ideia da diversidade se constrói como um traço dessa geração. Não há uma única questão referente à juventude, refere Abramo (2013).

Em agosto de 2013, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) apresentou os resultados da pesquisa Agenda Juventude Brasil 2013, estudo nacional que entrevistou 3,3 mil jovens entre abril e maio daquele ano, a fim de montar uma análise abrangente sobre o perfil, as demandas e formas de participação dessa faixa etária na sociedade brasileira. Religião, moradia, situação familiar e acesso à tecnologia foram alguns dos temas abordados na pesquisa, que apontou a violência como a maior preocupação do jovem brasileiro, e englobou os jovens dos 27 estados brasileiros, com o objetivo de conhecer os interesses e comportamentos dos indivíduos com idades entre 15 e 29 anos.

Abramo (2013) faz uma relação dos dados encontrados nessa pesquisa com as manifestações ocorridas no país em 2013, e com o que o Brasil vem pensando, sendo que este debate atualiza algumas questões, as quais estão todos se perguntando: quem são os jovens do Brasil, o que eles querem e como são seus modos de sentir e pensar, e como estão colocando suas questões no espaço público?

A partir desses questionamentos, a autora cita alguns traços que caracterizam essa geração: a importância que o avanço da escolaridade produz aos jovens e como este avanço se reflete na percepção que estes têm do país. Tais questões assinalam que o que existe de mais positivo no Brasil é a possibilidade de estudar e sublinham a diferença dessa geração e a geração de seus pais em relação ao estudo. Muitos são os primeiros em cada família a chegarem ao ensino superior. O que representa o peso que o tema trabalho representa para esta geração: a população juvenil está mais no mundo do trabalho do que está na escola. O trabalho faz parte da vida juvenil no Brasil, esta geração pode ser vista como trabalhadora, uma vez que o trabalho faz relação com a expectativa de melhoria da vida dos jovens, segundo os dados apresentados.

5. RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ESTUDANTES

Um novo cotidiano vem se construindo nas universidades, segundo Mancebo (2007), que reflete as transformações pelas quais passa a sociedade de uma forma geral. Modificações estas, desencadeadas, principalmente, pelo avanço das tecnologias da informação e comunicação. Neste contexto, torna-se imprescindível um questionamento acerca do docente universitário.

A docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos, na qual as políticas públicas omitiram determinações quanto ao processo do ensinar, ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente (MOROSINI, 2000, p.11).

“Quem é o docente universitário?”, questiona Morosini (2000). Ao que tange à formação docente, não há uma unidade. Cada vez mais, é exigida a capacitação permanente em cursos de pós-graduação, mas o docente está preparado didaticamente para o exercício acadêmico? Atualmente, de acordo com a autora, encontramos exercendo a docência universitária diversos tipos de professores: com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, alguns, sem experiência profissional ou mesmo didática. O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência científica (MOROSINI, 2000).

O trabalho docente e sua produtividade, segundo Morosini (2000), adquirem um novo caráter, que precisa ser analisado, pois, afinal, o que resulta como produto das universidades? Quais os efeitos das atuais transformações globais na vida e no trabalho dos professores universitários? Embora essas não sejam as questões centrais desta pesquisa, importa levantar estes questionamentos, considerando que as relações entre professores e estudantes – objeto desta investigação – se veem diretamente atravessadas por tal conjuntura.

Ainda mais, importa considerar que o ofício docente e suas repercussões não são apenas o efetivo de determinantes sociológicas e da conjuntura. As perguntas pela prática docente e pelas relações estabelecidas com os estudantes tocam diretamente o problema das “formas” sociais, e não apenas seu conteúdo. É nessa perspectiva que optamos aqui por recorrer também a elementos psicanalíticos que

auxiliem a compreender a complexidade de tais relações, sem desconhecer toda a dinâmica social constitutiva das subjetividades, de professores e estudantes.

Mas afinal, ensinar é um dom? O que afinal se transmite, entre aquele que ensina e aquele que aprende? E seria assim tão simples, tão banal, tão parecido com uma receita para bolo, mapear o que acontece com aquele que ensina algo para alguém? (STOLZMANN; RICKES, 1999, p.41).

Freud (1914), ao fazer uma reflexão sobre a origem de seus pressupostos, diz:

A ideia pela qual eu estava me tornando responsável de modo algum se originou em mim. Fora-me comunicada por três pessoas cujos pontos de vista tinham merecido meu mais profundo respeito – o próprio Breuer, Charcot e Chobrack, o ginecologista da Universidade [...]. Esses três homens tinham me transmitido um conhecimento que, rigorosamente falando, eles próprios não possuíam. (FREUD, 1914, p.7).

Tal afirmação dá conta de que aquilo que se ensina não está simplesmente ao lado das informações, mas sim de algo que permite ao sujeito reconstruir as ideias, imprimindo seu estilo, agregando-as ao que já havia constituído, e, assim, transformando-as em algo que reconhece como próprio. Trata-se da forma da relação e não apenas de seu conteúdo. Portanto, mesmo que um conteúdo seja dado como pacífico, parece necessário que o professor dele se aproprie através de um processo de reconstrução. Tal apropriação dependerá do investimento subjetivo que a ideia despertará, o qual ele possa reconhecer como próprio e que, sendo próprio e valoroso, ele deseje reencontrá-lo em seus alunos (STOLZMANN; RICKES, 1999).

O que se faz questão aqui é o que torna um objeto passível de investimento – tanto por parte do ensinante quanto do aprendente, bem como o que nos leva à dimensão do desejo de ensinar/aprender.

Por outro lado, esta relação pode estar ameaçada por toda a gama de atividades que o docente universitário acumula: muito tempo dedicado a preencher relatórios, buscar estatísticas, promover visibilidade para o seu curso de graduação e para a IES, segundo nos aponta Mancebo (2001).

Ainda citando Mancebo (2007), enquanto trabalhador, as consequências desse acúmulo de funções são múltiplas para um professor universitário e, com isto, três aspectos podem ser observados: a precarização do trabalho, a flexibilização das

tarefas e uma nova relação que se estabelece com o tempo de trabalho. Isso, evidentemente, impacta, de modo direto, as relações estabelecidas com os estudantes.

A precarização do trabalho diz respeito às contratações temporárias de professores pagos por hora/aula. A contratação de professores substitutos aparece como uma saída econômica para o sustento das universidades, especialmente as públicas. Porém, gera efeitos problemáticos, para os docentes e universidades, uma vez que:

intensifica o regime de trabalho, aumenta o sofrimento subjetivo, neutraliza a mobilização coletiva e aprofunda o individualismo, atingindo, obviamente, não somente os trabalhadores precários, mas carregando grandes consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior. (MANCEBO, 2007, p.77).

Outro ponto importante a ser pensado é o da flexibilização de tarefas, que surge com a informatização dos serviços, que acabam por diminuir a atribuição aos docentes de algumas tarefas tediosas do passado como a elaboração de listas, a pesquisa bibliográfica presencial, dentre outras. Contudo, por outro lado, cria demandas adicionais de domínio tecnológico e procedimental.

Agora, o docente não é apenas responsável pela sala de aula, mas por um crescente número de tarefas administrativas para o bom funcionamento da universidade, refere Sevcenko (apud MANCEBO, 2007, p.77).

O professor ideal agora é um híbrido de cientista e corretor de valores. Grande parte do seu tempo deve ser dedicado a preencher relatórios, alimentar estatísticas, levantar verbas e promover visibilidade para si e seu departamento. O campus vai se reconfigurando num gigantesco pregão. O gerenciamento de meio acabou se tornando fim na universidade. A ideia é que todos se empenhem, no limite de suas forças.

Na relação estabelecida com o tempo, existe não só uma aceleração da produção docente, mas também o prolongamento do tempo que o professor despende com o trabalho. O trabalho torna-se flexível e é atravessado por exigências diversas que geram mudança na jornada de trabalho: “O capitalismo é o senhor do tempo. Mas tempo não é dinheiro. Isso é uma monstruosidade. O tempo é o tecido da nossa vida”. (CANDIDO apud KEHL, 2009, p.109).

O professor vai fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, uma vez que as inovações tecnológicas possibilitam a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional (MANCEBO, 2007).

Em síntese, desenha-se, nas universidades, uma “sociedade da urgência”, que força o incremento das tarefas, a instalação de horários atípicos, a aceleração no desempenho das atividades e que afeta em cheio a produção docente, agora atravessada por uma dinâmica “produtivista consumista”, comportando práticas como a leitura apressada do último lançamento, o imediatismo das pesquisas que se sucedem o aligeiramento dos cursos, a formação de mais alunos em menos tempo, reduzindo um tempo de convivência, um campo coletivo de criação – com o texto, o tema, os colegas e professores – necessário para que o “circuito de ressonâncias do pensamento possa se instaurar” (CAIAFA, 2000, p. 196).

A máxima “quando não se tem tempo, é preciso criá-lo” acaba por forjar novos estilos de produção para que os resultados sejam alcançados em maior quantidade e mais rapidamente (MANCEBO, 2007). A escrita de textos, por exemplo, é um capítulo à parte: “publicar ou morrer” é a expressão corrente.

O homem contemporâneo vive tão completamente imerso na temporalidade urgente dos relógios de máxima precisão, no tempo contado em décimos de segundo, que já não é possível conceber outras formas de estar no mundo que não sejam as da velocidade e da pressa. (KEHL, 2009, p.123).

Uma boa parte dos resultados alcançados pelos docentes resvala para o terreno do mero produtivismo, conforme Mancebo (2007), terreno no qual se prima pela ausência de pensamento e de criação. Para o pensamento, é preciso um tempo de ressonâncias, de elaboração – o que o termo “experiência” bem expressa, de modo que o imediatismo ditado pelo mercado e a exigência do aspecto “aplicado” para o saber caminham em sentido contrário ao processo de criação e de respeito ao tempo de maturação intelectual necessário a qualquer atividade conceitual e de reflexão (VALLE; LEITE, 2000).

Na perspectiva psicanalítica, o espaço temporal vazio, segundo Kehl (2009), é que inaugura o sujeito para elaborar suas representações. Diante disso, que lugar habita o autor/professor, comprimido num espaço-tempo exterior, que lhe impõe continuamente prazos estreitos e resultados enquadráveis em programas de avaliação? (MANCEBO; LOPES, 2004).

Considerar as relações entre professores e estudantes, na educação superior, implica reconhecer a complexidade de tais dimensões, nas quais as mudanças do

trabalho do professor não são incidentes apenas sobre sua “identidade” e “bem-estar”, mas, sobretudo, interferentes nas formas das relações estabelecidas com os estudantes.

Contudo, no ambiente de sala de aula, o professor pode ser o grande agenciador da mudança nas relações com os estudantes, acolhendo as juventudes em suas diferentes subjetividades, reconhecendo-as em seu modo de aprender, compreendendo como se estabelece a relação professor-aluno. Ocorre que a consecução de tal atitude “acolhedora”, que parece estar na base de um franco diálogo intercultural na universidade de hoje, implica condições de possibilidade ofertadas também pela estrutura da qual ele – o professor – emerge como um ator social.

Da perspectiva da Psicanálise, não se focalizam os conteúdos ensinados, mas o campo que se estabelece entre o professor e seu aluno. Este proporciona condições para aprender, seja qual for o conteúdo. É o campo da *transferência*.

Freud (1912) aponta a transferência como um fenômeno psíquico que se faz presente em todos os âmbitos das relações humanas. De acordo com Laplanche & Pontalis (1992, p. 514), "a transferência é entendida como uma repetição de protótipos infantis vividos com uma sensação de atualidade acentuada".

Conforme Nunes (2004), nessa relação, que é uma relação afetiva, o professor pode ser um suporte dos investimentos de seu aluno, uma vez que é objeto de uma transferência. O professor vai representar, para o aluno, uma função, substituindo, nesse momento, as figuras parentais ou pessoas que foram significativas, representando então esse lugar de “saber”, de idealização.

Baremlitt (1996) afirma que as pessoas se apaixonam, se irritam, se excitam e agridem pelos mesmos motivos transferenciais, ou seja, as mesmas forças que produzem rendimentos, dentro da situação analítica, são as que produzem fora.

Para Freud (1912), a transferência caracteriza-se pela repetição dos protótipos inconscientes. A repetição, neste sentido, é aquilo que constitui o motor da cura e o material a ser entendido e modificado. A repetição também aparece como resistência, como obstáculo em direção à cura.

Lacan denomina a transferência enquanto a realidade do inconsciente posta em ato, segundo Baremlitt (1996), onde a função do analista é a de “desmarcar-se”, sair desse lugar, fazer justamente o que não se espera dele. O silêncio do analista, segue o autor, faz com que ele não responda às demandas manifestas do

paciente, dando ocasião para que a demanda inconsciente se manifeste no discurso inesperado, o que logo aparece.

Mas, neste sentido, o que determina que um aluno aprenda? E o lugar que ocupa o analista, conforme explicitado por Freud, pode também ser o lugar do professor?

Kupfer (1989) questiona sobre os determinantes psíquicos que fazem um ser desejante de saber os “porquês”. Os primeiros conhecimentos que a criança adquire se dão através dos porquês que, segundo Freud, existem, na realidade, para esclarecer perguntas como: “de onde vim, para onde vou”, ou seja, sua origem e seu sentido.

Contudo, a criança não aprende sozinha. É preciso o outro para que este aprendizado se realize. Todavia, isso nem sempre acontece, então, aprender, para a Psicanálise, pressupõe a presença de um professor, colocado em uma determinada posição, que pode ou não favorecer a aprendizagem.

Em contrapartida, o professor é movido pelo desejo, e é este desejo que o faz professor. Porém, ele precisa negá-lo e, de certa forma, assumir o lugar que o aluno o coloca, a fim de que este produza sentido em seu conhecimento. Talvez, com base nesta questão, Freud tenha colocado que a educação é impossível e que pode beneficiar sim, alunos e professores, mas como qualquer outra área a que se possa recorrer (KUPFER, 1989).

E que lugares dão, aos professores universitários atuais, os alunos que chegam à educação superior? Essa é a questão implicada na compreensão da complexidade destas relações e de como, em certa medida, professores podem ou não se disporem a essa abertura para serem endereçados pelo desejo de seus estudantes. Talvez seja possível imaginar o quanto as condições atuais universitárias são pouco favoráveis a essa condição de abertura dos docentes para uma escuta mais cuidadosa daquilo que está além das demandas objetivas de um imaginário competitivo e produtivista. Então, o que mais buscam os alunos em seus professores e na universidade – como instituição –, além de uma formação técnica para o mercado de trabalho e a suposta ascensão social que lhe seria correspondente?

Frequentemente, se ouve dos professores que “os alunos já não são os mesmos”, e que buscam na educação superior formas de cuidado, atenção e acompanhamento que seriam típicas da formação inicial e não dos bancos

universitários. Estaríamos diante de formas “regressivas” de demanda dos estudantes? E, se for esse o caso, o que nos caberia? Será mais produtivo recusarmos tais demandas, afirmando que elas estão deslocadas, ou acolhê-las no sentido de compreender essas novas configurações e pensarmos em alternativas? No contexto deste trabalho, optamos pela segunda opção.

Pensar a transferência é também não prender o aluno a conceitos prontos, mas observar o que o motiva. Afinal, quem nunca pensou em ser professor por causa de seu próprio professor?

É importante separar uma transferência “positiva” de uma “negativa”, a transferência de sentimentos afetuosos da dos sentimentos hostis, e tratar separadamente os dois tipos de transferência para o médico. A transferência positiva ainda se divide em transferência de sentimentos amistosos ou afetuosos que são admissíveis à consciência, e transferência de prolongamentos desses sentimentos no inconsciente. Com referência aos últimos, a análise demonstra que, de modo regular, remontam a fontes eróticas. E somos assim levados à descoberta de que todas as relações emocionais acham-se vinculadas geneticamente à sexualidade e se desenvolveram a partir de desejos puramente sexuais (...). A psicanálise demonstra-nos que pessoas que em nossa vida real são simplesmente admiradas ou respeitadas podem ainda ser objetos sexuais para nosso inconsciente. Assim, a solução do enigma é que a transferência para o médico só é adequada como resistência ao tratamento quando é uma transferência negativa ou uma transferência positiva de impulsos eróticos recalçados (FREUD, 1912, p.275).

Arantes (2007) refere que a transferência funciona como resistência porque o paciente repete, em relação ao analista, os sentimentos infantis. Desta maneira, a resistência age tanto na forma da transferência negativa, através de sentimentos hostis com relação ao analista, quanto na forma de transferência erótica, isto é, com sentimentos amorosos de cunho sexualizado em relação a ele.

Entretanto, para outros psicanalistas, a transferência não é apenas sinal de defesa ou resistência. Trata-se, também, de um movimento de repetição que sinaliza sentidos potenciais, uma espécie de pedido de passagem daquilo que insiste em se efetuar como potência de vida e criação.

Para Kupermann (2008), por exemplo, a transferência é a qualidade do encontro afetivo que pode conduzir à criação de sentidos na experiência psicanalítica, no estilo clínico que se construiu em Winnicott, conforme o autor, no qual se observava o jogo (o brincar), o que indicava a aposta do trabalho analítico na qualidade do encontro estabelecida na transferência.

Assim, no capítulo de *O brincar e a realidade*, intitulado “O uso de um objeto e relacionamento através de identificações” (Winnicott, 1971/1975), encontra-se a ideia de que, no curso do processo analítico, o psicanalista comparece tanto como presença sensível quanto como alteridade radical, a experiência transferencial configurando um espaço de compartilhamento afetivo no qual a criação é possibilitada (KUPERMANN, 2008, p.88)

Assim, poderíamos pensar que o estudante atualiza, na relação com os professores, formas de relação afetivas e sociais que já viveu e o marcaram ou, ainda, aquelas outras que não teve chance de viver de forma suficientemente integrada, e que ficaram “pedindo passagem” em seu campo existencial. Assim, a transferência não revelaria apenas o que já se deu, mas também o que está potencialmente por vir. Ela seria, no campo da relação com o outro, memória inconsciente do que já ocorreu, mas também esperança inconsciente do que poderá vir a ser.

Numa tradição psicanalítica, herdeira do pensamento de Sándor Ferenczi, parceiro de Freud na invenção da teoria e do dispositivo psicanalítico, entre os séculos XIX e XX, há toda uma possibilidade de pensar as relações vinculares a partir do exame das relações primitivas com os objetos. É o caso de Michel Balint³, que provoca nossa reflexão sobre os vínculos e seus potenciais efeitos.

Herdeiro da tradição ferencziana, Balint se dedica ao tratamento dos pacientes difíceis, diante dos quais apresenta uma postura instigante e inventiva. Na tentativa de açambarcar traumas originários de falhas na relação entre o indivíduo e o outro, o psicanalista húngaro se volta para a emergência dos processos subjetivos. Especialmente atento às condições segundo as quais os primeiros vínculos com os objetos se estabelecem. (MELLO; HERZOG, 2008, p.1123-1124).

A transferência estabelecida, na perspectiva trazida por Balint, seria justamente essa tentativa (impossível) de reedição de uma harmonia originária fantasiada pelo sujeito, entre o *self* emergente e o seu entorno, ao que ele denomina posição do amor primário. Aquela tentativa de voltar ao momento irrecuperável

³ Michael Balint (1896-1970), cujo nome de batismo era Mihály Maurice Bergmann, fez simultaneamente estudos de medicina e de bioquímica; graduou-se em medicina em Budapeste, em 1918. A longa trajetória de Michael Balint na psicanálise começa na graduação, quando trava contato com Ferenczi. Em 1920, muda-se para Berlim, prepara seu doutorado em bioquímica e simultaneamente trabalha no Instituto de Psicanálise de Berlim, ocasião em que ele e a esposa iniciam sua formação analítica. Com o retorno para a Hungria, em 1924, tornou-se membro da Sociedade Psicanalítica em Budapeste e, em 1933, sucedeu a Ferenczi na direção do Instituto de Psicanálise e da Policlínica anexa (BALINT; BALINT, 2009, p. 120).

(fantasiado) em que havia o maior e mais adequado “encaixe” entre nossas necessidades e a oferta feita pelo mundo. O trabalho do ambiente, ou da função materna – cuidados primordiais, sejam eles exercidos pela mãe ou outros – seria justamente o de, num primeiro momento, preservar tal encaixe, para depois, progressivamente, rompê-lo, desencadeando demandas por amadurecimento.

Em suma, o amadurecimento derivaria de uma passagem dessa posição passiva de expectativa de amor primário a uma posição de amor adulto, onde predominaria o jogo entre as demandas satisfeitas e aquelas que precisarei lutar para satisfazer. Um jogo entre ser cuidado e cuidar, ser atendido e atender, ganhar e oferecer, enfim, ser amado e também ser capaz de amar.

O aparecimento, na transferência, de demandas por amor primário, não seriam, assim, apenas formas de resistência e repetição a serviço da “despotencialização” da vida (pulsão de morte), mas também pedidos de passagem a uma outra condição de amadurecimento que a vida demanda e para qual estamos destinados, a interdependência adulta, que pode ser construída ao longo de toda uma vida.

Por esse viés, os laços afetivos são tecidos com a alteridade no propósito de recuperar a experiência de mistura harmoniosa com o entorno e, nessa medida, o indivíduo se dirige para o objeto na tentativa de restabelecer uma relação de correspondência outrora experimentada, referência de segurança narcísica. Nas palavras de Balint: “a finalidade última de todo impulso libidinal é, pois, a preservação ou restauração da harmonia original” (1968/1993, p. 67). O amor se converte num “trabalho de conquista” (Balint, 1947/1965c, p.115), isto é, uma adaptação mútua entre os amantes, no sentido de se satisfazer ao mesmo tempo em que satisfaz ao outro. Nessas ocasiões, o objeto deve se transformar num parceiro cooperativo, o que supõe uma doação por parte do sujeito, tendo em vista que tal parceiro precisa ser induzido a sentir prazer em satisfazê-lo. Trata-se, portanto, de um acordo de cooperação entre os indivíduos a fim de sintonizarem suas demandas de satisfação. (MELLO; HERZOG, 2008, p.1129).

O trabalho na transferência, seja na clínica ou em quaisquer outros vínculos afetivos reparadores, envolveria, fundamentalmente, uma capacidade ambiental (representada pelos atores da interação) de sustentar esse jogo tenso e ao mesmo tempo apaziguador, de ser lançado “em si mesmo” e acolhido “no outro”, jogado na solidão de sua “existência própria”, mas também sustentado na “existência partilhada”.

Pensando nesta perspectiva, serão a educação superior, e as relações estabelecidas entre professores e seus estudantes, campos favoráveis a esse jogo e às formas de amadurecimento que daí poderiam resultar? Talvez não. Quanto mais ensimesmados nos encontramos, na busca desenfreada pelo desempenho esperado e pela superação dos demais (tanto professores quanto estudantes), menos disposição teremos para esse jogo lúdico com a alteridade.

Para ilustrar essa questão, Figueiredo (2007, p. 69) conta:

Eis que um pai – mas pode ser a mãe – atira sorridente o bebê para o alto e o aguarda de volta, para que ambos, as gargalhadas, se encontrem no abraço seguro e confortável. A cena se repete muitas vezes, com a criança se divertindo cada vez mais e podendo cada vez mais fruir os momentos do susto, do voo livre e da reconciliação final. A brincadeira se repete a *pedidos* do pequeno interessado.

Com esse recorte, Figueiredo (2007) refere-se a uma dimensão importante no contexto deste trabalho: a noção de confiança. Somos surpreendidos a todo o momento por acidentes, balas perdidas, situações que minam o que Giddens (1991) refere como “segurança ontológica”, um nome para a confiança no ambiente e em si mesmo que permite que a vida seja vivida com tranquilidade e disposição criativa, segundo Figueiredo (2007).

Balint (1959) refere que o conceito de *thrill* diz respeito a momentos decisivos para instalação da confiança primária. Segundo o dicionário de Inglês Michaelis (2009), o substantivo *thrill* significa emoção, vibração, sensação. Ou seja, todas as emoções que a brincadeira do “voo livre” entre pais e bebê pode trazer, produzindo-se afetos intensos, sucedidos pela segurança do abraço, construindo-se assim a confiança no próprio brincar.

A relação entre professores e estudantes parece assemelhar-se a experiência do voo livre, uma vez que o aluno espera que o professor o suporte, porém, necessita “voar” sozinho e vivenciar as emoções e decepções de aprender, para que, na construção da confiança, encontre o viver criativo (FIGUEIREDO, 2007).

A confiança, ainda de acordo com Figueiredo (2007), é um processo feito de entrega, medo e conforto recuperado: “na experiência do *thrill*, o voo livre é tão essencial quanto o abraço seguro, inclusive porque ele se contrapõe a outro motivo

de desconfiança: a de que o abraço seja um claustro, uma prisão” (FIGUEIREDO, 2007, p.75).

Kupermann (2008) propõe que o uso da teoria psicanalítica na constituição de um novo saber é que marca a ética psicanalítica, afastando-a de qualquer concepção moral. Por outro lado, uma possível desatenção por parte do psicanalista com a dor psíquica pode surgir em nome da neutralidade, em busca de um saber que só considera as representações.

Sendo assim, pode também a relação professor/aluno se constituir por esta via? Onde, ao mesmo tempo em que o professor se afasta, para que o aluno aprenda, ele precisa estar próximo e considerar notas? Quando o aluno possui informação à velocidade de um “click”, o atrativo para estar em sala de aula pode ser o vínculo com o professor, os valores e conceitos que essa relação agrega.

Os estudantes tendem a criar um mundo próprio, segundo Dayrell (1996), mais ou menos permeável, dependendo de cada professor e da relação que ele cria em sala de aula. Poucos conseguem, efetivamente, dialogar com seus alunos, cabendo aqui, ao professor, buscar a confiança de seus estudantes.

Mas, como conquistar a confiança dos estudantes? Rubem Alves, em entrevista à Viviane Mosé (2013, p. 116), explica que: “por causa de um professor que admira, um aluno é capaz de carregar as pastas mais pesadas”. Com isso, o autor parece referenciar a transferência, em que, por meio dela, pode-se configurar um espaço de confiabilidade e criação, numa luta constante por reconhecimento e afirmação da própria existência. Espaço este que talvez possa ser de fundamental importância para a compreensão da relação entre professores e alunos.

É nesta perspectiva que se busca articular, nesta dissertação, a compreensão das relações vinculares com a concepção crítica de luta por reconhecimento no campo social.

Nesse sentido, Axel Honneth figura como um dos principais pensadores alemães da atualidade. Foi assistente de Habermas e estabeleceu uma posição singular dentro da Teoria Crítica. Teoria esta que é a tradição de pensamento inaugurada por Max Horkheimer e Theodor Adorno na década de 1930. O filósofo se destacou apresentando uma teoria própria como solução aos impasses apontados por seus colegas, buscando elementos para traçar novos rumos à teoria social crítica, conforme nos traz Nobre (2003).

Honneth apontou, na Teoria Crítica, o que chamou de “déficit sociológico”, pois enquanto o trabalho inaugurado via uma concepção de sociedade colocada entre estruturas econômicas, sem levar em conta a ação social como mediador necessário, Honneth sublinha o conflito social como objeto central da Teoria Crítica e como base da interação está o conflito e sua gramática: a luta por reconhecimento.

A partir disso, Honneth (2003) conceitua a luta por reconhecimento e desenvolve o conceito de suas três esferas, que são: a do reconhecimento afetivo (autoconfiança), a do reconhecimento político (autorrespeito), e a do reconhecimento social (autoestima).

Embasado em Freud, Adorno afirma que a formação do caráter do indivíduo ocorre durante a primeira infância, e o processo civilizatório provoca uma pressão e um sentimento claustrofóbico que é exacerbado num mundo administrado, o que provocaria uma busca pela superação e uma “fuga da civilização” (VIANA, 2005). Sob as lutas do adulto com o poder, o direito e a legitimidade, existem imagens arcaicas do que deveriam ser a força e o poder, de modo que, quando adultos, interpretamos não o que existe, mas, na verdade, o que um dia existiu em nossa vida, refere o autor.

Segundo Machado e Machado (2011), as premissas do sujeito, em Honneth, baseiam-se no conflito e na intersubjetividade, figuras centrais na psicanálise de Donald Winnicott⁴ e Michael Balint. A ideia de conflito refere-se à possibilidade de lutar por reconhecimento, a fim de construir uma vida psíquica e social.

Honneth vai buscar em Winnicott o pressuposto da dependência do sujeito ao ambiente e sua capacidade de sobrevivência a ele, sublinhando que, na primeira fase do desenvolvimento infantil, mãe e bebê se encontram num estado de relação simbiótica. A dependência total do bebê e a atenção da mãe para a satisfação das necessidades da criança fazem com que ambos se sintam como unidade. Aos poucos, este estado de simbiose vai se dissolvendo por meio de um processo de ampliação da independência de ambos.

⁴ Donald Winnicott (1896-1971), psicanalista inglês, constitui uma das mais importantes contribuições ao pensamento psicanalítico contemporâneo. Um dos mais citados autores na área, especialmente quando se trata de pensar o tema do ambiente na constituição da subjetividade. Winnicott foi um dos mais célebres integrantes e presidentes da Sociedade Britânica de Psicanálise, ao lado de Melanie Klein e Anna Freud. Integrou o Círculo de Bloomsbury, do qual fizeram parte, entre outros artistas e intelectuais britânicos, Virgínia Woolf, E. M. Forster e Lytton Strachey. Talvez por ter vivido de perto as experiências traumáticas da Segunda Guerra Mundial, Winnicott foi um dos psicanalistas mais fortemente ocupados das vivências de privação e desamparo características do século XX (RATTO, 2015, p.166).

Assim sendo, a criança precisa se acostumar com a ausência da mãe e, essa situação, segundo Saavedra e Sobottka (2008), estimula na criança o desenvolvimento da capacidade de se diferenciar do seu ambiente. Nesta fase, a criança reconhece a mãe não mais como uma parte do seu mundo subjetivo, e sim como um objeto com direitos próprios.

Com base em Jessica Benjamin, Honneth, (2003) constata que a expressão agressiva da criança nesta fase acontece como espécie de luta, na qual a criança passa a reconhecer a mãe como um ser independente, enquanto a mãe precisa aprender a aceitar o processo de amadurecimento do bebê.

A partir dessa experiência de reconhecimento recíproco, os dois começam a vivenciar também uma experiência amorosa, sem regredir a um estado simbiótico (HONNETH, 2003).

Então, com base nos estudos de Winnicott, Honneth formula a teoria do reconhecimento (2003), com a qual busca demonstrar a relação entre o social e os princípios normativos internos ao indivíduo.

Deste modo, o social, para Honneth, é compreendido como um campo de lutas e confrontações, sendo possível, a partir do conflito, compreender suas lógicas. Portanto, a ideia de luta por reconhecimento fornece subsídios para uma crítica da razão instrumental, pois parte da busca da lógica dos conflitos em uma dinâmica intermediária, ou seja, de um campo intersubjetivo. (MACHADO; MACHADO, 2011, p.99).

É no reconhecimento negado, ou no não reconhecimento, conforme entendem Machado e Machado (2011), que o sujeito obtém o impulso que pode levar às mudanças sociais.

O marco teórico delineado até aqui é a base e também o efeito das análises que se seguem, em um movimento circular, deixando clara a escolha feita, após a qualificação do projeto, de tratar as relações entre professores e estudantes na perspectiva crítica da luta por reconhecimento, inspirada nas noções psicanalíticas apresentadas. Ou seja, o marco teórico eleito foi inspirado na leitura das entrevistas, conforme as análises em desenvolvimento foram demandando o aprofundamento das noções teóricas apresentadas.

6. ENSAIOS ANALÍTICOS

A partir das entrevistas realizadas com seis jovens bolsistas ProUni, e dois docentes do Centro Universitário onde se realizou a pesquisa, procedeu-se a análise das entrevistas, com vistas a identificar as principais linhas de sentido emergentes dessas falas, no sentido de descobrir os modos como esses jovens constroem suas trajetórias no ensino superior, no que tange à interação com os professores. A partir disso foi possível agrupar as análises em quatro blocos, que serão apresentados a seguir.

A opção por inaugurar as seções através de perguntas atende ao intuito de manter viva a atitude hermenêutica pretendida. As questões não estão postas para serem terminantemente respondidas, mas para manterem aceso o desejo de explorá-las como balizas do trabalho intelectual aqui desenvolvido. Certamente, muitos outros ensaios analíticos poderiam e poderão emergir alhures.

No primeiro bloco, intitulado “Quem é o jovem estudante de hoje? Pelos outros e por ele mesmo”, analiso como os jovens entrevistados se veem na relação com os professores e familiares, bem como de que maneira que eles percebem serem vistos. Na segunda seção, “Como se chega ao ensino superior? Sentidos e perspectivas”, procuro entender as expectativas e sonhos desses jovens ao entrar no ensino superior e o possível impacto disso na relação com os professores. Em uma terceira parte, segue a análise da relação que os jovens estabelecem com os professores: “Que relação é essa? Professores e alunos na educação superior” e, no bloco final, “O que acontece lá dentro? A sala de aula e a cultura” tratam-se diretamente do ambiente de sala de aula e a relação que se estabelece no cotidiano das aulas.

6.1 Quem são os jovens estudantes de hoje? Pelos outros e por eles mesmos

“A cultura é uma revolução permanente”
(BAUMAN, 2013, p.8).

O século XXI trouxe muitas mudanças no cotidiano da educação e dos estudantes. Certamente, a mais evidente dessas mudanças é o avanço nas tecnologias e sua utilização na vida de estudantes e professores.

Nesse sentido, Mosé (2013) pergunta: o que é educar no século XXI? O que é realmente importante aprender frente ao mar de informação que nos chegam, diariamente? Dentre as muitas novidades que o século XXI nos apresentou, a presença cada vez mais constante e intensa das tecnologias talvez seja a maior delas. Diante disso, como as juventudes apreendem essa realidade das tecnologias? Terá isso conexão com os modos de se relacionarem com seus professores?

Com a entrada das novas culturas e subjetividades juvenis no ensino superior, o protagonismo dessas juventudes é observado com maior frequência, causando, por vezes, um conflito com o professor, principalmente no que tange às tecnologias, uma vez que estes alunos são nativos digitais⁵.

Soares (2014) afirma que tais jovens cresceram na Era Digital e, por isso, têm maneiras diferentes de pensar, comunicar e aprender. Atualmente, no ensino superior, estes alunos chegam esperando por um mundo semelhante ao seu, conectado, aberto ao diálogo e, além de tudo, com forte característica de executar multitarefas. A partir disso, podem surgir conflitos culturais bastante importantes.

Dois jovens entrevistados citam a relação com a tecnologia e os professores em sala de aula:

Os meus colegas usam bastante celular, mas não me atrapalha, não presto atenção nos outros. Tem colegas que levam notebook, é meio chato. Eu vejo que o professor fica frustrado, às vezes ele tá lá na frente falando e o aluno tá nem aí. Dá pra ver a frustração do professor. E o professor não pede pra desligar, até porque deixa no silencioso. Pra não atrapalhar tanto, mas acho que se o aluno fizer barulho, acho que o professor deve pedir pra desligar. (Jovem 4).

Prensky (2001) nos traz que, na atualidade, as pessoas mais velhas socializam-se de maneira diferente dos jovens, e que qualquer linguagem aprendida mais tarde na vida vai para outra parte do cérebro, havendo uma maior dificuldade de assimilação. As pessoas mais velhas seriam, então, imigrantes digitais, conceito que se refere a estar em processo de aprendizagem e adaptação em relação às características que são genuínas e naturais aos nativos digitais.

⁵ Prensky (2001) centra-se na dicotomia entre o conceito de *nativo digital* e *imigrante digital*. Se, para os nativos digitais, a apropriação de novas mídias se dá de maneira natural e fluida, as gerações mais velhas passam por um processo de aprendizagem de uma nova linguagem.

Acho que a maioria dos professores se esforça, acho também que a questão das gerações talvez impacte: um aluno mais novo, meio distraído, que só quer saber de jogar ou ficar no whatsapp. Acho que isso é uma coisa que tem que ser revista, assim como tem aquelas pessoas que não gostam de barulho, tem outras que precisam do barulho. Só que eu acho que, essa gestão de conflitos, os professores têm que saber lidar mais. (Jovem 1).

Com isso, torna-se importante conhecer o perfil das juventudes, visto que a geração que busca o ensino superior, hoje, possui características peculiares na vida acadêmica, diferenciando-se da geração do seu professor. É preciso entender como as juventudes olham para o ensino superior e como, segundo Sodré (2002, p.74), “educamos não apenas para o viável de hoje, mas para o possível de amanhã”, sustentando não a transmissão de conhecimento, mas sim de criação, de desenvolvimento da capacidade de pensar do aluno.

Os conflitos decorrentes da entrada em cena das tecnologias digitais, sobretudo por meio dos dispositivos móveis, parece colocar em questão o monopólio da atenção, antes concentrada no professor. Imagina-se que isso pode provocar sensações importantes de desconforto em relação às posições subjetivas instituídas tradicionalmente. O professor não se sente olhado, enquanto estudantes se sentem forçados a fixar o olhar. Trata-se de uma luta. Na perspectiva que adotamos aqui, da luta por reconhecimento e interculturalidade, questionamos: não seria mais eficaz trabalhar com situações que favorecessem a mediação dessas duas posições, ao invés de insistir na polarização inócua que frequentemente predomina?

A peculiaridade das novas sociabilidades, no ensino superior, reside no fato de que, segundo Régnier (2011), as juventudes se definem e se diferenciam a partir de um conjunto de valores que emergem a partir de condições históricas específicas (eventos econômicos, demográficos, sociais, tecnológicos e outros), e que são emblemáticos de uma época. Esses valores tendem a fazer parte da vida dos jovens, tanto nas formas de ver o mundo quanto de estar no ambiente de sala de aula. Torna-se imperativo reconhecer que o desempenho escolar não depende, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos alunos (COLEMAN, 1966, p. 16).

Entretanto, considerando que a produtividade social está justamente na sustentação da luta por reconhecimento e não em sua supressão, não basta fazer o elogio das tecnologias no contexto da universidade e acusar professores de serem refratários à “atualização”. Trata-se de duas, ou mais, culturas em jogo. Então,

diante de tais questões, não seria o papel da educação superior, justamente, favorecer esse diálogo intercultural, tornando possível a ambos os atores o reconhecimento da alteridade que lhes desafia? Uma vez que estudantes também precisam sentir-se desafiados a compreender os limites e possibilidades de seus professores “migrantes digitais”. Pois nisso também consiste o trabalho educativo das juventudes: aprender a viver e crescer com as diferenças. Nesse sentido, talvez alguns jovens estejam bem mais dispostos a “compreender” seus professores do que costumamos imaginar. Mas, quem são “os jovens” e por que chamamos de juventudes?

Abramovay (2010) afirma que não há somente uma juventude, mas juventudes que se formam em um conjunto social diversificado. São diversos grupos juvenis, que sofrem influências multiculturais. Portanto, não há uma cultura juvenil homogênea, mas sim culturas juvenis, com pontos convergentes e divergentes, com pensamentos e ações comuns, mas que são, muitas vezes, completamente contraditórias entre si, segundo a autora. É necessária uma ideia de “juventudes” que dê conta de uma diversidade imensa, quanto à origem social, espaço geográfico, de raça, de gênero (DAYRELL, 2010).

A sociedade produz e reproduz imagens construídas em relação aos jovens, que surgem por meio de estereótipos, nos coloca Dayrell (2014). A imagem do jovem como um “vir a ser” adulto, é um desses estereótipos. Dizer que o jovem é um pré-adulto, é negar-lhe o presente vivido, expõe o autor.

Há muita dificuldade em conceber o jovem como indivíduo com identidade própria, considerando-o adulto para algumas exigências e infantilizando-os em outras ocasiões, refere Abramovay (2010). Os jovens são vistos, por um lado, como “o futuro das nações” e, por outro, como irresponsáveis no presente. Essa imagem, conforme Dayrell (2014), convive com a visão romântica da juventude associada a um tempo de liberdade, como se ela não vivenciasse as dores das descobertas, dos confrontos com os limites dados por sua própria história ou pelo contexto familiar e social.

Para Carrano e Dayrell (2013), é importante superar a tendência em naturalizar o jovem, como se esta etapa fosse igual para todos, ou reduzir a juventude a uma faixa etária. A idade é apenas um marcador, porém, não expressa a realidade das juventudes. Esta realidade envolve outros elementos, como: as diferentes condições sociais, a diversidade cultural, a diversidade de gênero e, até

mesmo, as diferenças territoriais constituem os diferentes modos de vivenciar a juventude (DAYRELL, 2014).

Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim jovens como sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que cabe recorrer à noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente (DAYRELL, 2014, p.4).

Bauman (2011) refere que, quando condensamos pessoas em “categorias”, sejam gêneros ou gerações, ignoramos, momentaneamente, a multiplicidade de características que tornam essa pessoa única. Porém, é possível notar que algumas características se repetem mais em algumas pessoas do que em outras. Pensando nisso, pode-se entender um pouco mais como se constitui essa geração que está na universidade hoje.

Tal geração, em específico, nasceu no Brasil, nos anos 90, em um país que já era uma democracia e uma economia aberta, e que, no cenário político, foi melhorando e ganhando respeito, após o Plano Real. A internet abriu as portas do mundo para a chamada geração Y.⁶ Para essa geração, a vida está em outro lugar, como refere Bauman (2011), repensando sua formação a todo o momento.

A juventude começa por ser uma categoria socialmente manipulada e manipulável e, como refere Bourdieu, o fato de se falar dos jovens como uma ‘unidade social’, um grupo dotado de ‘interesses comuns’ e de se referirem esses interesses a uma faixa de idades constitui, já de si, uma evidente manipulação. (PAIS, 2005, p. 28).

Cabe pensar sobre o conceito de geração Y para além das características compreendidas sob essa denominação, de quais são os sentidos no cotidiano dos

⁶ Geração Y: grupo definido a partir de uma delimitação etária (nascidos a partir de 1978) e por um conjunto de comportamentos relacionados ao ritmo de mudança, elevada interatividade, rapidez no acesso à informação e entendimento do mundo. O conceito de geração Y é bastante controverso. Seguindo na mesma linha de raciocínio de Bauman (2011), segundo a qual não seria possível tratar a diversidade juvenil com categorias homogêneas, Oliveira et al. (2012) discutem o tema de maneira muito instigante: “Desta forma, deve-se considerar, ainda, que os modos de inserção profissional são bastante distintos para cada área de conhecimento. É possível dizer que os jovens engenheiros, profissionais da área da saúde, *trainees* de grandes empresas, estudantes das licenciaturas, que já desde a formação conhecem as peculiaridades de sua profissão, são todos integrantes de uma mesma geração? Seriam todos eles participantes da Geração Y? Um país em terceiro lugar no índice de desigualdade no mundo, em que apenas 14% da população chegam ao ensino superior e 38% dos concluintes não alcança o nível pleno de formação (PNUD, 2010; PMN, 2012), é possível acreditar que existe um grupo geracional homogêneo e com todas as características que marcam a Geração Y?”. Fonte: Jornal da Globo, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Vv0drKJR3w&list=PLgzTTJbfP6a_vSKIZZn9dxAcLwFoBRRnL>. Acesso em: 20 nov. 2013.

estudantes, e de pesar sobre eles esse rótulo. O dia a dia dos estudantes, no ensino superior, parece contar com uma gama muito maior de afetações, principalmente no que tange à relação com os professores, a escolha do curso, o êxito nos estudos, dentre outros desafios que se apresentam cotidianamente no ensino superior.

A escolha do curso e a permanência nele é exemplo de um desses desafios, provavelmente, intervenientes na relação com seus professores. Relato de jovens entrevistados sobre a questão:

Eu não sabia. Fui descobrir há alguns meses atrás o meu curso e ainda assim estou na dúvida. Foi muito difícil escolher o curso! Eu tinha várias alternativas... queria fazer Filosofia ... o curso de Filosofia é um que acho muito legal. Só que não gostaria de trabalhar na área. Pensei em fazer Fotografia. E, ultimamente, estou pensando em Artes Cênicas, porém escolhi Turismo. É algo bom, porque, por mais que eu queira fazer Filosofia lá atrás, talvez eu possa juntar no futuro com Turismo. Fotografia também eu posso juntar e Artes Cênicas talvez. Quem sabe no futuro eu encaixo? (Jovem 3).

A dificuldade de escolher o curso aparece na maioria das falas dos estudantes, demonstrando uma “necessidade” de entrar no ensino superior, rapidamente. Como um chamamento do mercado, onde é necessário estudar, se especializar; uma necessidade de “se encaixar”.

Eu sempre ouvi que, no mundo atual, a gente tem sempre e cada vez mais, que se especializar em alguma coisa. Mesmo não sendo aquilo que tu goste, por exemplo. Eu ficava pensando: “mas, será?! Por que eu sou obrigado a fazer algo? Mas, ok”. A minha família falava: “o que tu vai fazer daqui a tanto tempo, o que tu vai fazer na faculdade?”. Eu não sabia. Porque, na escola, a gente é ensinado de diversas maneiras e várias matérias, mas isso dificilmente te ajuda. Claro, tem gente que já nasce sabendo o que quer fazer e outros não. (Jovem 3).

Há muitos outros fatores que envolvem a escolha do curso ou o fato de se ter êxito nos estudos, conforme nos refere Bourdieu (1998): as diferenças de êxito não estão relacionadas somente aos dons, mas sim ao capital cultural que cada família transmite aos seus filhos, contando também os valores internalizados por esses jovens, que podem sustentar atitudes frente à entrada no ensino superior.

Conforme Sampaio (2011), as diferenças sociais começam a se manifestar já nos primeiros anos da vida do ingressante no ensino superior. Essas desigualdades

de acesso são continuamente reescritas na trajetória desses jovens. Desigualdades estas, sublinhadas no momento em que se dá o ingresso, quando o enfrentamento de cobranças institucionais e intelectuais mais complexas esbarra-se na história sócio-escolar dos jovens, evidenciando o movimento entre escolha e adaptação. (SAMPAIO, 2011, p.45-46)

Essa adaptação parece se referir às relações que os jovens estabelecem com familiares e amigos, e o quanto essas pessoas apoiam a trajetória escolar dos estudantes. Essas relações podem definir a estrutura de vida dos jovens, conforme nos trazem Pais, Cairns e Pappámikail (2005) ao usarem a metáfora da geração “ioiô” para ilustrar as idas e vindas da juventude, entre os estudos e o mercado de trabalho, entre morar na própria casa e na casa dos pais, ou ainda, entre casar e ficar solteiro.

Meus pais não têm formação nenhuma, tem ensino fundamental incompleto e eu penso em ajudar eles de alguma forma, tenho que trabalhar. Mas, meu pai, mesmo não tendo estudo, ele conversa muito comigo, me ajuda a pensar em continuar estudando. (Jovem 1).

Para os autores, as mudanças sociais e econômicas têm afetado as novas gerações com a mudança de algumas referências, até aí, relativamente estáveis, no que se refere à socialização e transição para a vida adulta. As transformações no mercado de trabalho (flexibilização e precarização) e nas estruturas familiares (novas formas de organização familiar) enfraqueceram as referências culturais e esse fato acaba por fazer os jovens criarem novos estilos de vida.

É porque vivem em estruturas sociais crescentemente labirínticas que os jovens contemporâneos se envolvem em trajetórias ioiô. Perante estruturas sociais cada vez mais fluidas e modeladas em função dos indivíduos e seus desejos, os jovens sentem a sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém. (PAIS, 2005, p.135).

As estruturas sociais labirínticas, às quais Pais (2005) se refere, e a inconstância da geração ioiô, aparecem na fala de um jovem entrevistado:

Entrei na faculdade sem PROUNI. Eu comecei a trabalhar em uma empresa, como aprendiz, e me inscrevi pro vestibular, por conta de uma namorada que me incentivou bastante, e fizemos juntos, e comecei. Mas

não tive como sustentar os pagamentos. Tentei o PROUNI e consegui, mas ainda ajudo em casa. Então, não sei se consigo terminar. (Jovem 2).

Almeida et al. (2012) observam o fenômeno que Zago (2006) chama de a exclusão dos incluídos, no qual o estudante consegue ter acesso ao ensino superior, porém, tem inúmeras dificuldades para se manter nele, tornando-se simbolicamente excluído, após ter sido incluído.

A democratização do acesso também é questionada pelos mesmos autores, visto que a escolha do curso não é prerrogativa do estudante, mas sim, enunciada pelo seu perfil (ZAGO, 2006, p.9): “Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão”. Aqui, o acesso ao ensino superior para as camadas populares aparece como forma de pagamento de uma dívida social, pois, conforme observamos, ainda com Zago (2006), a presença dessa população no ensino superior demonstra as reais diferenças sociais entre os estudantes, no que tange à renda familiar do estudante; à ocupação e escolaridade dos pais, para conhecer mais de perto a condição do estudante; e à dificuldade de sobrevivência material associada a custos pessoais, mostrando que essas dificuldades evidenciam um resgate da dívida do país com estes estudantes. Algumas dessas dificuldades podem ser observadas na fala do aluno, a seguir:

Eu queria fazer uma faculdade fora da região, para me desvincular um pouco da família, crescer um pouco, sabe? Queria uma federal. Mas, com que dinheiro? Não foi possível, é muito difícil. Minha mãe, meus tios, minha avó, me incentivam porque eles sabem como é difícil não ter instrução. Eles já passaram por isso, sabem que é difícil não ter ensino, não ter dinheiro. (Jovem 3).

A denominação estudante, como referem Grignon e Gruel (Zago, 2006), recobre uma diversidade muito grande de situações e, por isso, revela-se insuficiente para caracterizá-la. Os estudantes não são todos estudantes no mesmo grau e os estudos ocupam um lugar variável em suas vidas. Entretanto, o que parece atravessar tamanha diversidade, é uma luta por reconhecimento social que implica não apenas em “acessar” um estrato social do qual se estava antes alijado, mas em poder acessá-lo sem ter de despir-se de suas marcas.

Quando se trata de o estudante falar de si mesmo, a grande maioria dos entrevistados narra sobre o desejo de entrar no ensino superior, porém, parece que tal anseio transita entre o desejo do próprio jovem e o dos pais ou familiares. Nas falas dos estudantes, há sempre lugar para dizer que os pais incentivam muito o estudo superior e que os ajudam no que for preciso para que continuem. O jovem, por ele mesmo, parece oscilar a todo o momento, inclusive questionando os sentidos do próprio ingresso na universidade.

Em grande medida, é como se os jovens temessem o “preço” do acesso à universidade, cobrado na forma de uma supostamente necessária aculturação, que negaria sua proveniência e o distanciaria de sua matriz cultural.

Curiosamente, com os professores, não parece ser muito diferente. Costuma haver uma preocupação constante com a “perda do papel”, especialmente quando se trata de abrir-se à diversidade cultural de seus novos estudantes. É como se, para o professor, “baixar a guarda” e compreender os signos das juventudes implicasse, necessariamente, ser destituído de seu lugar de saber e do poder que lhe é correlato. Aqui, também parece haver o medo de aventurar-se num jogo cujas regras ainda não estão muito claras. E, evidentemente, somam-se a isso, no caso dos professores, todas as demandas já comentadas, que lhes foram acrescentadas nos últimos anos.

Não podemos perder de vista que as condições para manter viva essa luta por reconhecimento – condição da vivacidade das relações sociais – acarretaria um suporte institucional capaz de acolher e legitimar ambas as narrativas, de estudantes e professores, colocando-as em jogo e em permanente interação. O que se costuma ver é uma opção polarizada: de um lado as instituições que fazem a opção “pelos estudantes”, tomados como consumidores e não como sujeitos de direitos, que também precisariam se ver com a alteridade; e, de outro, aquelas que optam “pelos professores”, e se encastelam em visões moralistas e anacrônicas do que deveria continuar sendo a cátedra universitária. Em ambos os casos, a conversa termina. Há uma vontade de vencer que inviabiliza o diálogo e acaba com o jogo.

Talvez seja necessário, efetivamente, e mais saudável para as relações entre professores e estudantes, sustentar a pergunta: quem são os jovens de hoje, pelos outros e por eles mesmos.

6.2 – Como se chega ao ensino superior? Sentidos e perspectivas

“Abrir portas” aparece como uma imagem privilegiada no contexto das entrevistas e destas análises. Importa nos perguntarmos: que portas estão sendo abertas, de onde trazem e para onde levam?

Eu escolhi a faculdade porque é uma maneira de te abrir portas. Te abre mais portas, para que tu saia do lugar e possa viajar, talvez... ou como é que eu posso dizer? De conseguir um bom emprego e também fazer o que tu gosta. E abre muito mais portas do que trabalhando em algo que tu pode gostar ou não. A faculdade te abre muitas portas. (jovem 5).

Mais do que entender o que as juventudes buscam no ensino superior, se faz necessário, segundo Nunes (2004), reconhecer o sujeito do inconsciente nas práticas educativas. Para a psicanálise, segundo a autora, é de fundamental importância considerar o sujeito como este que não segue o modelo científico e os ideais da ciência. Enquanto na educação o sujeito é o do conhecimento, passível de mensuração, na psicanálise ele é o sujeito do inconsciente único, não mensurável, antes de tudo, o sujeito do desejo.

A grande maioria dos alunos entrevistados citou a relação com algum modelo parental ao contar sua história no ensino superior. A influência dessas pessoas na vida acadêmica e também na escolha do curso fica evidente.

Eu tenho uma irmã mais velha que ela nunca rodou no colégio e eu achava o máximo aquilo ali. Achava o máximo porque: “pô” a minha irmã é meu exemplo, ela nunca rodou. E eu disse: então tá, mana! Tu é meu exemplo, eu vou fazer, nunca vou rodar, nunca vou tirar nota vermelha, porque eu quero ser igual a ti. E aí, então foi a partir daí eu segui o exemplo dela e também eu já sabia: que ia ter que entrar no ensino superior, pra buscar “algo a mais” e aí foi o meu início, na verdade. (Jovem 2).

A condição juvenil, na modernidade, como nos mostra Sposito (2009), está relacionada à manutenção de relações importantes entre duas agências primordiais da reprodução social: a família e a escola. A contribuição destas instituições sociais vai além do papel de educar e instruir, incluindo-se na função de condicionante na construção das subjetividades juvenis. De acordo com Santos (2009), a família é a instituição da qual vem parte dos estímulos positivos que motiva os jovens na

escolaridade. E esta parece não medir esforços para manter o jovem na universidade, sobretudo quando este não possui outra fonte de renda.

Em vista disso, o projeto dos jovens não é apenas um projeto seu, mas, na maior parte dos casos, é um projeto de luta por reconhecimento de um grupo, de uma comunidade que o faz seu representante.

Desde pequena eu moro com a minha avó. E ela sempre quis que eu fizesse faculdade, era o sonho dela e daí ela sempre me incentivou muito a continuar estudando, lendo, ela sempre me comprava livros. Por isso eu sempre tive gosto por estudar. Eu estava decidida a fazer Jornalismo. Só que eu acabei colocando naquela coisa do PROUNI, onde a gente se inscreve, eu coloquei relações públicas e Pedagogia e acabei passando pra Pedagogia e vim aqui pra começar a cursar e ver como era e acabei gostando do curso. E daí eu fiquei. Minha avó ficou muito feliz também porque ela acha Jornalismo muito perigoso, acha difícil conseguir emprego na área e ela é professora. Então ela ficou realizada que eu também vou ser professora. (Jovem 2).

Assim, seria importante considerar que mesmo não sendo um projeto apenas pessoal, este deveria ser também um projeto seu. Ou seja, tornar o acesso à universidade um projeto também seu, como singularidade, é condição importante para que estudantes encontrem sentido no que fazem e no precisam fazer como estudantes universitários. A relação com seus professores parece um campo privilegiado para tal processo de construção de sentido e valor.

Nas falas desses jovens, pode-se perceber que o desejo de entrar na faculdade se confunde com o desejo do outro. Nesse sentido, sabemos, a partir de Lacan (1964), que é a fantasia o ponto de sustentação do desejo e não o objeto, sublinhando, assim, um desejo que, se não é de quem aprende, é da ordem do impossível.

Na minha família, as pessoas começaram a fazer faculdade muito tarde; muitos não terminaram e muitos nem começaram. Eu sou a primeira que está na faculdade e quer terminar. Meus pais não estudaram. Na minha família, não tenho nenhum modelo de estudo, acho que daqui a alguns anos eu vou ser o modelo que as pessoas vão querer se espelhar. Acho bem legal isso. Tenho primos pequenos que ficam falando que querem ir pra faculdade que nem eu. Acho que é legal incentivar as crianças. (Jovem 4).

Sabemos, com Lacan (1960), que o desejo é sempre o desejo do outro. O autor situa o desejo entre a necessidade e a demanda, em que sua inscrição se dá no registro de uma relação simbólica com o outro. O outro (a mãe, por exemplo), ao

atribuir sentido às manifestações corporais e emocionais de um bebê (como o choro), intervém como uma resposta a algo que se supõe uma demanda. Dessa maneira, o outro inscreve a criança na ordem da linguagem e no universo simbólico de seus significantes, tornando-se, para a criança, um outro privilegiado: o Outro. (ALMEIDA, 1993).

Sennett (2001) refere que se pode compreender com Freud que, na infância, cada ato de nossos pais contribuiu para nossa imagem de sua força. O bebê não tem padrões de julgamento, não se distingue dos pais. Para o bebê, tudo o que os pais fazem é poderoso e, no universo da criança, ela não consegue imaginar que os pais façam algo que não tenha efeitos sobre ela.

A figura central dessa relação, segundo Freud, é o pai. O menino pensado por ele quer tomar o lugar do pai, mas não quer perder seu amor. Mais tarde, quando adulto, admitirá tanto a força quanto as limitações dos pais, mas verá a força em seus próprios termos, como uma força pertencente a eles, bem como o que esta teria produzido, mas que não é parte de sua própria força.

Assim, a falta, segundo esses autores, aparece como constitutiva da vida social, sendo o meio de busca por interação, de luta por reconhecimento. A falta aqui é entendida como estruturante, como possibilidade de entrada na cultura. Sem a falta, não há conflito, não há alteridade e, portanto, não há reconhecimento.

O que eu faço é não entrar em atrito, mas não é uma coisa legal. Porque eu demorei pra chegar até aqui e quero aprender. Eu esperava de um professor, de uma disciplina que eu tenho dificuldade, que ele fosse um facilitador. Têm todos os tipos de professores: o que só passa slides, o que não ensina, e tem aquele que faz a aula... tu a levar pra vida. Aquele que tu nunca vai esquecer; que vai ser meu mestre, que faz a faculdade valer a pena. (Jovem 1).

Segundo Saavedra e Sobottka (2008), Honneth esboça os princípios fundamentais do primeiro nível de reconhecimento, quando a criança experimenta a confiança no cuidado paciente e duradouro da mãe, e passa a estar em condições de desenvolver uma relação positiva consigo mesma.

Honneth (2003) chama essa nova capacidade da criança de autoconfiança, o que permite à criança desenvolver sua personalidade de maneira sadia. É o reconhecimento na esfera dos afetos.

O reconhecimento na esfera dos direitos, que aborda a justiça e o respeito universal (autorrespeito), conforme nos traz Albornoz (2011, p.137):

só podemos chegar a uma compreensão de nós mesmos como portadores de direitos quando sabemos quais obrigações temos de observar em face do *outro*. Da perspectiva normativa de um “outro generalizado”, que nos ensina a reconhecer os outros membros da coletividade como portadores de direitos, passamos a nos entender também como pessoas de direito, e é assim que nos tornamos seguros do cumprimento social de algumas de nossas pretensões.

O reconhecimento, na esfera da estima social (autoestima), refere-se positivamente a suas propriedades e capacidades concretas. A estima social se aplica às qualidades particulares que caracterizam os seres humanos em suas diferenças pessoais.

É possível pensar o sentido da luta por reconhecimento na educação, de modo que, como nos refere Ratto (2014), se possam criar ambientes de confiabilidade, em que o encontro com o outro seja a própria produção de sentido. Na fala do jovem, a seguir, é possível identificar a ideia desse ambiente.

Acho que até pelo convívio com outras pessoas, tu acaba achando algo em comum com colegas e professores. Por mais que seja cedo, que tu conheça as pessoas há apenas três meses, acaba achando algo em comum. Tô há três meses aqui e já tenho amigos que vejo que pode ser pra sempre. Que nos encontramos fora e conversamos... não coleguismo, aquele que tu se ajuda na sala de aula e deu. Isso já é um diferencial, porque se tu consegue ter uma relação com as pessoas, e querer estar ali, pelas pessoas mesmo, pelos professores, pelo assunto, acho que já é uma grande motivação para estar no ensino superior. (Jovem 6).

A dimensão da sociabilidade assume força e é possível entrever o quanto os modos de “estar junto” são tão ou mais formativos que os conteúdos – também importantes – a serem transmitidos.

Nesta perspectiva de análise, enquanto a garantia ao direito de acesso à universidade trabalha para a produção de um sentido de *autorrespeito*, bastante evidente na fala dos entrevistados, a *autoconfiança* resulta de relações afetivas cotidianas, garantidoras da esperança de vir a ser algo diferente do que se é.

Isso nos leva a pensar na complexa dinâmica dos processos de inclusão social, que não podem se restringir ao mero acesso, mas precisam avançar na direção da qualificação das relações que se estabelecem nos campos institucionais, estas sim propiciadoras de um reconhecimento social mais amplo.

Somadas a essas noções de autoconfiança (oriundas das relações afetivas pessoais) e autorrespeito (oriundas das garantias jurídicas), é importante

acrescentar a perspectiva garantida às próprias relações de apreço pelas diferenças, e à estima social pela diversidade, constitutiva da autoestima. É nesta linha que importa considerar a necessária valorização das diferentes formas de “capital”, implicadas na formação dos jovens universitários.

Segundo Setton (2005), o conceito de Bourdieu de capital cultural refere-se a um novo recurso social, um conjunto de estratégias e valores promovidos principalmente pela família e por agentes da educação, que predispõe os indivíduos a uma atitude flexível e de reconhecimento ante as práticas educativas.

Esse conceito de capital cultural encontra respaldo em Sampaio (2011), que explica do que se trata o processo de tornar-se um estudante universitário, ou o caminho da afiliação, como nos traz Coulon (2005). A vida de aluno do ensino médio, proveniente de classes populares, por vezes, implica efeitos nesse processo que é afiliar-se ao ofício de estudante; uma passagem que leva o estudante a se apropriar de um mundo intelectual, no qual vai estar inserido em regras e saberes mais complexos.

Não me acostumei ainda, rola um estranhamento. Dependendo dos professores, não tenho com quem contar. Têm algumas disciplinas que os professores já são mais... a personalidade dos professores é diferente. (Jovem 2).

Ao dialogar com Bertolin e Marcon (2015), percebemos que há uma relevância do capital econômico que cria condições diferenciadas de constituição de um capital cultural e que, este último (na teoria de Bourdieu), reproduz formas próprias de incorporação.

Ainda, de acordo com esses autores, sabemos que o capital cultural, no estado institucionalizado, legitima as desigualdades de acesso com a concessão de diplomas, como se todos tivessem as mesmas condições; cujos resultados obtidos nas instituições educacionais não estão dados pelas próprias instituições, mas estão dados pelas condições socioculturais.

Neste sentido, é preciso reconhecer, nas juventudes, de que forma eles chegam ao ensino superior e não apenas “agregar-lhes valor”, discurso típico dos processos de investimento econômico. É também necessário ajudar a lhes agregar autoestima, valores atribuídos a si mesmo, não só pelo que trazem (que muitas vezes é pouco do ponto de vista da cultura letrada), mas pelo que podem vir a saber

e poder do lado de cá das “portas”. Entretanto, as portas universitárias precisam abrir em suas duas direções, pois, muitas delas, têm “tramelas” e abrem apenas para um lado.

6.3 – Que relação é essa? Professores e alunos na educação superior

Podemos dizer que na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor. (KUPFER, 1989, p. 91).

A posição em que o professor se encontra não é um lugar fácil de sustentar, conforme nos traz Nunes (2004), pois, nele, estão depositadas as expectativas dos estudantes. O desejo inconsciente deste estudante é que está conferindo ao professor um determinado lugar, lugar esse ao qual o professor não tem acesso. Nesse sentido, a autoridade do professor não é imposta, mas concedida pelo próprio aluno.

Honneth (2003) sustenta que a formação da identidade é um processo intersubjetivo de luta por mútuo reconhecimento em relação aos parceiros de interação. Desta forma, nos conflitos sociais, se busca um reconhecimento de sua individualidade, e toda a luta por reconhecimento começa na experiência do desrespeito, pois esta se torna uma fonte de resistência social.

Assim, se o professor se colocar na posição de quem “tudo sabe”, não resta ao aluno nenhuma alternativa, além de submeter-se à posição de objeto frente a esse saber, conforme nos refere Nunes (2004). Por outro lado, para que o aluno possa se constituir como um sujeito “desejante do saber”, cabe ao professor reconhecer-se, também ele, como sujeito faltante.

Tenho professores que não querem ensinar muito... quando digo isso é porque as pessoas perguntam pra eles ... Eu tenho aula de uma matéria difícil, que a maioria das pessoas têm dificuldades e daí o professor, ele não quer ... ele diz que não vai ensinar, porque ele quer que a gente sofra antes pra depois perguntar pra ele. Ele falou isso em aula. Falou. Ele quer que a gente se mate, primeiro, pra depois ele ajudar. Eu vejo muitos colegas discutindo com o professor, a maioria, na realidade, muitos desistindo da cadeira e trancando, mas eu tento estudar por fora. (Jovem 1).

A fala do jovem faz refletir sobre a entrada no ensino superior e, conseqüentemente, sobre a relação que se estabelece com os professores. Assim, o estudante expressa uma compreensão das “entrelinhas” do cotidiano de sala de aula.

A ideia de “entrar” na universidade parece estar para além do acesso. Uma vez que, entrar, efetivamente, no ensino superior, traz questões mais complexas do que simplesmente acessá-lo. Coulon (2005) nos diz que entrar na vida universitária é apropriar-se de um mundo intelectual e institucionalmente mais complexo, compreendendo as questões que envolvem as regras e suas práticas, e transitando em um universo de relações mais amplo, em diversos sentidos.

Ainda de acordo com Honneth (2003), sabemos que as formas de reconhecimento do direito e da estima social já representam um quadro moral de conflitos sociais, uma vez que as experiências pessoais de desrespeito podem ser interpretadas e apresentadas como algo capaz de afetar potencialmente também outros sujeitos.

Nesse sentido, as experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências de crucial importância para um grupo inteiro, podendo levar a reivindicação do reconhecimento de relações justas entre o agressor e o agredido, conforme refere o autor abaixo.

Cultura é algo que se faz, se constrói por mediações múltiplas, por encontros e desencontros e ao quadro que daí surge se chama identidade. Identidade é, pois, um movimento, um percurso entre o ser e o não ser, uma potência que se gera e um vir a ser permanente. (TAVARES, 2014, p.172).

A partir do conceito de cultura, podemos pensar a questão dos choques culturais na educação superior, tema deste trabalho, em busca de obter pistas a respeito do que se tratam: São choques de gerações, de classes, de ideais?

Tenho dois professores jovens e outros mais velhos. Os mais jovens fazem uma aula mais dinâmica, já os mais velhos parece que dá um choque de geração. Mas, um professor mais velho que eu tenho, conseguiu administrar que, mesmo os alunos novos, se sintam integrados na turma, por causa do jeito dele de ser. Acho isso extremamente interessante, o que ela faz na aula, e têm tecnologias. (Jovem 3).

A fala do jovem remete ao pensamento de Bauman (2010) sobre a incompreensão recíproca entre gerações, entre os "velhos" e os "jovens", e o quanto a desconfiança que isso gera provém de uma longa história.

Para Bauman (2010), a modernidade tem como característica a aceleração do ritmo das mudanças, pois se percebe que as coisas mudam a todo o momento. Trata-se de uma constatação sobre as mudanças da condição humana e a sucessão das gerações.

As gerações que vêm ao mundo em fases diferentes tendem a divergir na avaliação das condições de vida que partilham, e também enfrentam um mundo muito diferente daquele que seus pais aprenderam a considerar como um padrão de "normalidade" (BAUMAN, 2011). Além disso, nunca poderão conhecer esse mundo já desaparecido em que os pais viveram quando eram jovens.

No mesmo sentido, Dayrell (1996) expõe que, quando qualquer jovem nasce, encontra-se em uma sociedade que já tem uma existência histórica, e uma estrutura que não foi produzida por ele.

O ambiente de sala de aula parece ser um exemplo de estrutura que o jovem não produziu e que pode vir a produzir conflitos, conforme a fala do estudante a seguir.

No começo, estava bem empolgado, mas depois me desestimulei. Fazia três cadeiras, mas, me desestimulei, porque tive aulas assim que eu não conseguia entender as coisas, não a matéria, mas a forma como era dada. Eu via que as aulas, assim, eram muito comuns. Eu penso em questionar a abordagem do professor com o aluno, porque eu vejo, assim, que o professor... talvez não seja a especialidade dele, mas parece que ele chega ali e diz: olha a aula é isso, vocês leíam, se virem, dá uma explicaçãozinha e pronto. (Jovem 2).

A fala desse jovem remete à falta de uma rede de apoio, como a família, que pode fornecer subsídios culturais aos estudantes, no sentido que nos trazem Oliveira e Dias (2014). Portanto, segundo os autores, a importância das redes de apoio aos ingressantes, quanto à realidade da instituição, envolve a assimilação, e aparece como uma das mudanças que exigem a adaptação dos ingressantes.

Teixeira et al. (2008) afirmam que as dificuldades no relacionamento com os professores e na adaptação ao curso podem se referir às diferenças entre os níveis de ensinos superior e médio. No ensino médio, nas escolas públicas, a maioria dos

professores conhecem as famílias dos alunos, trazendo uma maior aproximação e facilidade de relacionamento.

Segundo Sampaio (2011), essa passagem para a universidade traz o tempo do estranhamento, de aprender a ser estudante universitário, buscar a afiliação institucional e intelectual, conforme podemos observar na fala do jovem a seguir.

No ensino médio, a relação entre aluno e professor era um pouco diferente, porque os professores abraçav... (para de falar). Pausa. Eu acho que os professores da faculdade são mais frios com os alunos. Mas, claro, é porque tem alunos de várias idades, até compreendo isso. No ensino médio já não. Os professores meio que abraçavam os alunos. É diferente, é estranha a nossa relação aqui já ... eu fiquei um ano só do ensino médio pra cá e estranhei, algo totalmente novo. Não me acostumei ainda. (Jovem 3).

Oliveira e Dias (2014) alegam questões individuais dos alunos como influência na adaptação acadêmica dos mesmos, pois os relacionamentos interpessoais parecem ser mais importantes para a afiliação dos estudantes à universidade do que a administração de conteúdos durante o semestre.

As redes de apoio parecem ser fundamentais na adaptação dos alunos à universidade. Muitas vezes, compostas por família e amigos, as redes oferecem apoio emocional para lidar com o ingresso na universidade e com as dificuldades encontradas nesse percurso, e são primordiais para a afiliação do estudante.

De certo modo, trata-se de uma espécie de “retaguarda” para os próprios professores, no sentido de poderem exercer sua função, que não é apenas de transmissão cultural como já vimos, mas de sustentar a vontade de saber do estudante. Nessa espécie de “maternagem” da função docente, ao favorecer um bom encaixe entre as experiências de provocar (excitar) e acolher (conter), é necessário encontrar um pano de fundo (institucional) que favoreça essa relação entre a dupla professor/estudante. Esse precisa ser o papel institucional, a função da universidade enquanto agência, não apenas de comercialização de um serviço (que permitiria ao consumidor fazer queixas sobre o “produto ou serviço” prestado), mas de sustentação de um processo efetivamente educativo, que é, antes de tudo, uma relação social de luta por reconhecimento e afirmação do desejo (de existência).

Os calouros consideram as amizades estabelecidas nas primeiras experiências universitárias como elementos que podem facilitar seu ajustamento ao ensino superior. Esses vínculos permitem não só o

compartilhamento de experiências, expectativas, interesses, problemas e apoio em caso de dificuldades, mas também despertam o sentimento de pertencer a um grupo. (OLIVEIRA; DIAS, 2014, p.193).

Na relação entre professores e estudantes, conforme nos traz Nunes (2004), o conhecimento é movido pelo desejo. Desejo esse, a quem o conhecimento falta, como também o desejo do professor de ensinar. Com isso, se tem, no professor, a figura que supostamente sabe e, no aluno, a figura que deseja aprender.

Sabemos com Lacan (1992, p. 71), que "alguma coisa que se assemelha ao amor, é assim que se pode, numa primeira aproximação, definir a transferência". O que mostra a responsabilidade do professor frente ao seu aluno.

É possível afirmar, então, que o professor (em tese) possui aquilo que ao aluno falta e, por isso, tem um grande poder nas mãos. Aparece aqui a interligação entre a noção de desejo e a noção de falta, uma vez que se deseja aquilo que não se tem. Se a transferência se assemelha ao amor, o amante se aproxima do outro pela falta e pelo desejo do que pode vir a ser.

Para Nunes (2004), podemos pensar que, no ambiente de sala de aula, o professor olha para esse "lugar" em que se encontra na relação transferencial, podendo isso influenciar, significativamente, na história de seus alunos. Um jovem evidencia esta influência:

Eu tenho professores fora daqui que considero muito, porque, por mais que eles falem algumas coisas na aula, às vezes soltas, aquela frase solta pode te inspirar, pode ser um conselho. É um conselho de uma pessoa que não convive contigo diariamente, não te conhece, mas que pode servir naquele exato momento da tua vida. Eu tenho um professor que me ajudou muito e eu tenho ele como amigo. Temos respeito um pelo outro. E acho que é isso que eu espero dos professores, amizade e respeito. (Jovem 5).

Nunes (2004) nos fala sobre a importância do professor demonstrar que gosta do que faz, e que a escolha de "ser professor" esteja marcada pela paixão de formar; sendo um professor que goste do que faz, que abra espaços para a circulação da palavra, buscando a capacidade discursiva de seus alunos, possibilitando, assim, que o aluno possa se implicar no seu processo de vir a ser, segundo a autora.

Porém, escutar o aluno na sua individualidade, para que a palavra seja resgatada a partir das diferenças, não coloca o professor no lugar do psicanalista.

Segundo Nunes (2004), no cotidiano de sala de aula, o professor não poderá escutar o aluno, dando lugar ao inconsciente. Mas sim, levar suas considerações aos fenômenos inconscientes que se apresentam na relação entre professores e alunos e, com isso, contribuir para o avanço dos estudantes em sua formação humana.

As relações entre professores e alunos implicariam, quando efetivamente produtivas e saudáveis – na perspectiva que defendemos aqui –, uma dramática que comporta o jogo, a boa tensão, o *triller*, a suspensão e o reencontro na palavra, no diálogo, no toque que limita, mas também oferece continência. Entretanto, tal cena não se desenvolve sobre o vazio. Essa cena precisa estar colocada sobre um cenário institucional que favoreça a luta por reconhecimento e a regule, de modo a não ficarmos reféns de nossos próprios impulsos. Esse “terceiro” elemento que não apenas julga ou intervém com a tesoura da realidade, mas que, também, resguarda as condições, acaba por favorecer a relação, cuidando do cenário para que um bom encontro aconteça.

Parece que essa posição institucional em pouco se assemelha com a figura de um comerciante ou empresário, mas bem mais com a de um facilitador, um mediador, quiçá um “coreógrafo” que ajuda a dar forma ao gesto, às vezes, desorientado e impaciente, tanto dos jovens quanto de seus professores.

6.4 – O que acontece lá dentro? A sala de aula e a cultura

Os conflitos em sala de aula podem advir do fato, segundo Dayrell (2014), de que instituições como a família e a escola vêm mudando de perfil e os jovens atuais vêm se construindo como atores sociais de forma muito diferente das gerações anteriores, numa mudança de tempos e espaços de socialização que interfere diretamente nas formas como eles vivenciam a sua juventude.

As diferentes juventudes não são estados de espírito e sim uma realidade palpável que tem sexo, idade, raça, fases, uma época que passa cuja duração não é para sempre. Depende, fundamentalmente, de suas condições materiais e sociais, de seus contextos, de suas linguagens e formas de expressão. (ABRAMOVAY, 2010, p.1).

Nessas instituições, como a escola e a família, existe uma relação assimétrica e tensa entre adultos e jovens, nos diz Abramovay (2010). Os jovens sempre foram vistos como capazes de contestar, e os adultos, por sua vez, partem de posturas conservadoras. Os jovens, ao mesmo tempo em que são considerados responsáveis pelo futuro, são percebidos como irresponsáveis no presente; e são vistos como aqueles que não produzem. Essas e outras imagens sobre os jovens evidenciam a existência de uma tensão nas relações intergeracionais neste início de século.

Pode-se arriscar a hipótese de que tais tensões expressam as profundas transformações sociais e tecnológicas que vivenciamos nas últimas décadas, interferindo diretamente nas instituições e nos processos de socialização das novas gerações (DAYRELL, 2014). Com isso, várias situações de conflito podem advir do ambiente de sala de aula, em função destas transformações, conforme observamos na fala a seguir:

Eu acho que hoje o que falta é tu não chegar com material e dizer, olha esse vai ser o material pro semestre. Tá, tudo bem, esse é o material pro semestre? Vamos desmembrar ele e ver o que a gente pode melhorar. Com o que a turma vai render? Porque não adianta eu ter um material planejado pra um semestre inteiro e a turma não render nada. E aí, daqui a pouco, tu vai ter que refazer todo o teu projeto porque a turma não rende. Aí eu paro e penso: mas, será que é a turma, ou sou eu (professor) que não tô me adaptando? (Jovem 4).

O relato deste estudante revela uma tensão que parece estar entre os sonhos e as perspectivas dos jovens de classes populares em relação à cultura universitária. Eles chegam com o sonho de buscar “algo a mais” para sua formação acadêmica e, por vezes, se deparam com a dificuldade de relacionamento de alguns professores com a turma. Nesse sentido, cabe ao docente estar atento às demandas socioculturais e às dinâmicas dos conflitos sociais que caracterizam nosso tempo, a fim de entender esse jovem em suas dificuldades.

No sentido dessas tensões, Candau (2000b) chama a atenção para o fato de que, quando se convive no dia a dia de diferentes instituições, percebe-se o quanto são homogêneos os rituais, a organização do espaço e dos tempos. Apesar de mudarem as culturas sociais de referência, parece que a cultura se estanca, o que a torna estranha aos seus estudantes, segundo a autora. Esta realidade se dá motivada por fatos concretos que expressam discriminações e preconceitos presentes no tecido social.

“Os diferentes”, conforme Candau (2000b), se revelam em toda a sua concretude e muitas pessoas sentem-se ameaçadas. Surgem então comportamentos e dinâmicas sociais que constroem muros.

A educação intercultural no contexto das lutas sociais contra os processos crescentes de exclusão social, inerente à globalização econômica, propõe o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que sustentem a inter-relação crítica e solidária entre diferentes grupos, partindo da questão: culturas diferentes podem conversar entre si? (FLEURI, 2000, p.46).

Fleuri (2000) refere que globalizar pode significar diluir as identidades e apagar as marcas das culturas, das raças, das linguagens. Sendo assim, conforme nos traz Costa (1998), trata-se de lutar pela própria possibilidade de existência no simbólico, das diferentes culturas, entendendo estas como sistemas originais de viver e pensar.

Entre o monoculturalismo (que entende uma cultura como universal) e o multiculturalismo (que reconhece cada grupo social com uma cultura própria), surge a perspectiva intercultural, conforme nos coloca Fleuri (2000).

Tal perspectiva, encontrada ao longo da pesquisa, ressoa muito fortemente com a ideia de luta por reconhecimento, oriunda do pensamento de Honneth. Pode-se dizer que a sustentação da luta por reconhecimento como condição básica para processos de efetiva inclusão social, que ultrapassem o mero acesso, implica uma perspectiva intercultural, pautada no diálogo e no favorecimento da afirmação das diferenças.

Ainda de acordo Fleuri (2000), entende-se que, a partir do conceito de interculturalidade, surgem movimentos sociais que reconhecem a identidade cultural de cada grupo e valorizam em cada um deles o potencial educativo dos conflitos. O conflito deixa de ser visto como percalço, problema, dificuldade a ser superada, e passa a ser encarado, tanto quanto em Honneth e na psicanálise, como a força viva de manifestação da própria vida em processo. O horizonte de amadurecimento e “qualidade” deixa de ser a ausência de conflitos, para tornar-se a “boa luta”, uma luta justa, onde haja condições de continuidade e afirmação das diferenças. Trata-se de abandonar ideais de apaziguamento completo, de estabilidade total ou de equilíbrio perfeito.

Mas, do que se trata a questão da interculturalidade em sala de aula? Qual o lugar que este conceito pode ocupar hoje no cotidiano do ensino superior? As respostas passam por muitos entraves e desafios.

O conceito de interculturalidade, segundo Candau (2009), sublinha a questão dos jovens universitários das classes populares, no sentido do reconhecimento do direito à diversidade:

Quanto ao nível social, a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Neste sentido, trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos envolvidos e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território. Esta seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural. (CANDAU, 2000, p.9).

Goergen (2008) nos aponta a necessidade de se delinear uma questão central do nosso tempo: como alcançar um modelo de desenvolvimento que entenda o homem em sua integralidade e que seja, ao mesmo tempo, sustentável?

Esse enorme desafio impõe-se às instituições de educação superior, que necessitam contribuir mais diretamente para o desenvolvimento social no campo da ciência e tecnologia e da construção de uma nova cultura.

A globalização e a própria natureza do conhecimento geram um novo *ethos* instrumental, utilitário e comercial do conhecimento, afetando as atividades acadêmicas, cada vez mais condicionadas pelas exigências de aplicabilidade, utilidade e valor mercadológico. Esta tendência contrapõe-se à frustração da ideia-eixo da modernidade, segundo a qual a quantidade e aprofundamento do conhecimento garantiriam vida melhor para todos. (GOERGEN, 2010, p.898).

Tavares (2014) refere que a cultura é uma construção simbólica própria de cada povo, mas que, apesar disso, é permeável a influências externas que a tornam dinâmica.

Conforme Lajonquière (1997), trata-se de entender que a educação pode ser concebida como discurso social, mas também como a transmissão das marcas do desejo do educador, filiando o aprendiz a uma tradição existencial, permitindo que ele se reconheça no outro e dialogue com ele.

Kupfer (1999) declara que, quando um educador opera a serviço de um sujeito, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos absolutos e inquestionáveis. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um estudante-sujeito que, ansioso por se fazer representar nas palavras e objetos da cultura, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito. Nessa mesma direção, a interculturalidade aponta para a escuta do desejo desse estudante, considerando que tanto o desejo quanto a escuta são produzidos interculturalmente.

Kessler (1999), por sua vez, nos refere que há um investimento do aluno no conteúdo ministrado, que, necessariamente, é atravessado pelo estilo de seu professor e pela relação entre eles. Surge daí as identificações (as mais variadas) em relação ao conteúdo ministrado ou ao interesse pelo estudo em si, incidindo na formação subjetiva.

Na turma, eu sempre procuro avaliar quem é o aluno que realmente quer ir além e aquele que quer só passar. É preciso identificar aquele que quer ir além e incentivar. Mas, o que só quer passar, não tem muito o que fazer. Tu tens uma turma com 30 alunos, se encontrando uma vez por semana, não consegue se aprofundar no relacionamento com cada um deles. (Professor 1).

Importante observar os efeitos que esta questão traz ao grupo, pois “a turma” está posicionada em uma estrutura na qual o professor/conteúdo pode funcionar como eixo articulador, colocando a educação em uma perspectiva de inscrever no sujeito alguns elementos que potencializem as marcas que ele irá deixar de sua passagem pela existência.

Curioso observar como o próprio professor reconhece a necessidade de “relacionamento com cada um deles”, associando-a a um trabalho que efetivamente faça sentido e ajude o estudante a “ir além”.

Tem que definir uma maneira padronizada de se relacionar e, nas oportunidades que surgem, de interação maior, se colocar à disposição para ajudar o aluno. Eu me preocupo com isso. Procuro fazer um raio x da turma, lógico que eu posso falhar na análise. Mas, tento entender o perfil de cada um. A turma boa é aquela que tem mais alunos interessados do que alunos passivos. A turma ruim é aquela em que os alunos ficam olhando pro celular e computador, não interagem... já tive turmas ruins e parece que tenho que trabalhar sozinho, cumprindo um protocolo. Percebo que não tem interesse. Procuro puxar a turma, incentivar (Professor 1).

Novamente, o reconhecimento, por parte do docente, do risco implicado na, às vezes necessária, padronização dos encontros e das formas de relação. Além disso, curiosamente, ele associa a padronização ao “trabalhar sozinho”, quando os estudantes não o olham, quando não há efetivamente encontro.

Muitas das falas, tanto de professores quanto de estudantes, apontam nesta mesma direção. O que produz uma experiência realmente valiosa é a possibilidade do encontro, do olhar, do interesse genuíno pela palavra do outro, condições bastante escassas em nossos dias, de modo geral. Assim, não seria papel da universidade, justamente, recuperar as condições desse tipo particular de relação e de encontro?

Também nos refere Kessler (1999) que um professor não deve restringir-se a ser bom conhecedor dos temas da sua área, um mero transmissor de informações e conteúdos. Precisa estar ligado ao debate do momento, ao que anima os comentários dos estudantes, à última tendência entre os jovens, escutando-os com atenção, respeito e consideração necessários a uma aprendizagem que será para a vida. Freud (1914) situou essa questão como sendo a mais importante influência que se pode esperar receber de um mestre.

Então, o que eu aprendi, é o seguinte: não é pelo fato de tu ser professor universitário, que tu tens o domínio total do conteúdo. Já dei várias disciplinas que eu sabia muito pouco, tive que ir atrás dos conteúdos. São situações desafiadoras: tu dar aula de algo que tu não domina. Então, posso ou me proteger, fazer cara de brabo, posso ser mal-humorado e o aluno ter medo de perguntar; tu fazer uma aula terrível, o aluno achar que tu é o cara daquele assunto, mas não perguntar nada porque ele vai levar uma “voadora” ou tu correr o risco e aprender junto com os alunos. Muito eu aprendi dando aula de assuntos que eu não dominava. Acredito naquela máxima: se tu quiser aprender, ensina. Aprendi muito tendo que ensinar. Na medida em que tu prepara a aula, prepara os conteúdos, tu já te coloca na posição do aluno, pensando nas perguntas que ele pode fazer e tu já vê as lacunas do teu conteúdo e tu tens que procurar as respostas. Eu gosto muito dessa dinâmica. Gosto disso. (Professor 1).

Na perspectiva de Kessler (1999), o professor precisa ser um agitador cultural. Mas, como fazê-lo em um mundo que muda a todo o momento? Certamente, tal papel cria para o professor demandas adicionais, que podem implicar sofrimento. Para que o professor seja esse mediador do diálogo intercultural ele precisa de respaldo institucional, como a função materna implica uma função paterna de sustentação.

o desafio aos pressupostos fundamentais da educação vem do caráter errático e substancialmente imprevisível das transformações contemporâneas (...). Em todas as épocas, o conhecimento foi avaliado com base em sua capacidade de representar fielmente o mundo. Mas como fazer quando o mundo muda de uma forma que desafia constantemente a verdade do saber existente, pegando de surpresa até os mais "bem-informados"? (BAUMAN, 2010, p.43)

As diferenças de percepção tornaram-se hoje multidimensionais, afirma Bauman (2010). As diferenças entre os velhos e os jovens não são mais um problema temporário que vai se resolver e evaporar quando os mais novos tiverem (inevitavelmente) que encarar as coisas da vida. O resultado disso é que as velhas e as novas gerações tendem a se olhar, reciprocamente, com um misto de incompreensão e desconfiança.

A cultura traz desafios ao diálogo intercultural na educação superior, e a possibilidade desse diálogo passa pelo olhar que o jovem lança ao professor (confiança), bem como a cultura que o jovem traz consigo, ou seja, a sua constituição como sujeito.

Dayrell (1996, p. 4) refere que, “é no grupo social que os jovens percebem as relações em que estão imersos, se apropriam dos significados e os elaboram, formando sua consciência individual e coletiva”. Este representa um processo dinâmico, criativo, ininterrupto, em que os jovens lançam mão de um conjunto de símbolos e os elaboram a partir de interações cotidianas.

Apesar da aparência de homogeneidade, os jovens expressam sua diversidade cultural, pois uma mesma linguagem pode expressar múltiplas falas.

Tem uma professora aqui que acho muito boa, por essa proximidade, que ela busca tá perto de ti pra saber o que tu tem, como tu tá, se tu precisa sair mais cedo, essa compreensão dos professores que faz a diferença. Dar atenção. Tu vê que ela quer estar ali. Pergunta se tu tá estudando, se pegou a aula dela (Jovem 6).

Há evidências bastante claras desta aposta no poder das relações, das formas sociais, além dos conteúdos sociais prescritos. Estudantes apontam o valor de o professor “estar perto”, e “da vontade de estar ali” como condição de sua aprendizagem. “São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas” (DAYRELL, 1992, p.2).

É importante entender o contexto da pessoa, como ela vive, que as pessoas vêm de ambientes diferentes, culturas diferentes. Tu tem a chance de falar, ser escutado. Tipo, fiz o trabalho, mas não sei se era bem o que ela pediu e tal, mas, não fica mal-entendido. A proximidade dos professores é bem importante. A troca de ideias com os professores. Isso traz facilidade. Se eu tenho alguma dúvida, o professor está perto de mim. (Jovem 4).

Sobre o contexto de cada estudante, conforme nos refere o Jovem 6, parece muito importante observar as vicissitudes das diferentes origens dos estudantes e os capitais (cultural e social) que eles trazem para a universidade. A ideia de que nem todos trazem a mesma bagagem e, justamente por isso, precisam de condições diferentes (e não iguais) na aproximação com a universidade, é fundamental.

BONAMINO et al. (2010) utiliza o conceito de capital na análise social (introduzido por Bourdieu e Coleman) para referir-se à questão cultural. O termo da área econômica, “capital”, foi utilizado por esses sociólogos no estudo das desigualdades escolares como referência das vantagens culturais e sociais que indivíduos mobilizam e conduzem a um nível socioeconômico mais elevado.

Bourdieu (1989) vê o espaço social como um campo de lutas onde os agentes (indivíduos e grupos) elaboram estratégias que permitem manter ou melhorar sua posição social. Essas estratégias estão relacionadas com os diferentes tipos de capital. (BONAMINO et al., 2010, p.488).

Nesse contexto de desigualdades, parece necessário que o professor tenha consciência desse fator e considere essas dimensões na sua prática.

Me dou muito bem com os alunos, me considero muito aberto, tenho esse feedback dos alunos e essa abertura significa interação. Eu quero escutar os alunos. Então acho que a abertura é importante em sala de aula. Acho que, a interação, ela começa com a discussão de como utilizar aquele conteúdo na vida real. No cotidiano. Passa pelo professor entender, qual é o aluno que ele está trabalhando. O professor tem que ter uma flexibilidade de entender que cada aluno tem um perfil diferente e tu tens que alinhar a tua linguagem àquele perfil. Já dei aula para operador de máquina, e tens que ter uma linguagem diferente de um aluno do ensino superior. Eu nunca tive um bom professor que não gostasse de dar aula. (Professor 1).

Tavares (2014) sublinha que o reconhecimento da diversidade cultural, em uma perspectiva de projeto, pressupõe que as diversas culturas sejam tratadas como iguais na sua diferença. Esse diálogo precisa ser aberto, segundo o autor, na direção de um interculturalismo.

Mais uma vez, a educação surge como o núcleo central para um processo crítico de luta por reconhecimento, em estatuto de igualdade. A educação adquire grande centralidade no processo de construção cultural e identitária, conforme nos aponta Tavares (2014).

Nesse sentido, surgem algumas questões importantes. Uma delas, segundo o autor é que, levando em consideração a fluidez dos conceitos de cultura e identidade, em que dimensões da vida e da educação se poderá verificar o encontro entre culturas e o diálogo intercultural? Como a educação poderá criar uma cultura de resistência à homogeneização cultural, a partir de “uma organização espaço-temporal linear e de currículos monoculturais?” (TAVARES, 2014, p.172).

Fleuri (2000) aponta como desafio na educação a necessidade de elaborar a multiplicidade de modelos culturais que balizam a visão de mundo dos acadêmicos, no sentido de compreender as relações que tal visão estabelece com os modelos (de conhecimento, de avaliação, etc.) transmitidos através das situações de sala de aula. Contexto este, ilustrado na fala do aluno:

Tem alguns professores que: nossa! Tem me chamado atenção com as aulas, porque eles têm uma abordagem muito boa e a didática deles chama muito a atenção do aluno, consegue desvirtuar um pouco o pessoal da internet ou smartphones. Um bom professor, no meu modo de ver, é aquele que te tira atenção de tudo aquilo que tu tá ali fazendo ou deixando de fazer, isso me chama atenção, esse professor tá conseguindo que eu interaja, que eu, de alguma forma, me dê aquela... como é eu posso falar? Aquele sorriso interno, sabe? Tipo, bah! Essa aula! (Jovem 2).

O autor comenta que ensinar deixa de ser a transmissão de uma cultura hegemônica e coesa, e a preocupação fundante da educação passa a ser a elaboração da diversidade, de modelos culturais que interajam na formação dos alunos.

A partir daí a ideia de interculturalidade aparece como perspectiva de saúde de alunos e professores, além da saúde da instituição de ensino. Na busca do diálogo intercultural, a universidade passa a ser espaço de crescimento, de saúde.

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro, (...) visando promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento. (FLEURI, 2000, p. 51).

Os sentidos de ser aluno aparecem também, conforme Dayrell (1996), em uma dimensão educativa importante que, geralmente, a Pedagogia desconsidera. Estes são os momentos do encontro, da afetividade, do diálogo.

A escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. Os acessos ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas podem contribuir, assim, como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sócio-cultural, e no aprimoramento de sua vida social. (DAYRELL, 1996, p.16).

A perspectiva multicultural é reconhecida entre grupos que coabitam o mesmo contexto, conforme Fleuri (2000). O professor que assume essa perspectiva considera a diversidade cultural como um fato, procurando limitar as diferenças com uma proposta educativa.

A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural (CANDAU, 2000), o que pressupõe opções e ações deliberadas no campo da educação. Essa relação necessita olhar também para o papel do professor, no sentido de que não se coloque em um lugar de superioridade, mas que “caminhe” junto com a turma, respeitando as diferenças. Conforme a fala do aluno:

Tenho um professor que chega, dá a aula dele, não fala muito e vai embora. Não se interessa. E a maioria dos colegas tem muita dificuldade e vão perguntar pra ele e ele dá um “pataço”! As pessoas ficam com medo de perguntar! E como vão aprender assim? Se não podem perguntar? (Jovem 5).

A perspectiva intercultural da educação, conforme destaca Fleuri (2000), aponta para a necessidade de ressignificar o papel do professor, no sentido de propor situações que ativem as diferenças entre os sujeitos e seus contextos (histórias, culturas). O professor é um indivíduo que se insere no processo educativo de um grupo e interage com os outros sujeitos, refere o autor, dedicando atenção às relações que vão se criando, de modo a contribuir para a elaboração de sentido que o sujeito constrói e reconstrói.

No que tange à participação política das juventudes, Carrano (2012) discorre que ela também está atrelada aos seus contextos, histórias e culturas. A

participação contemporânea dos jovens é a que reconhece as novas formas da participação política: o lugar da cultura, os agrupamentos em torno de novas temáticas, relacionadas ao campo simbólico, aos usos da internet e redes sociais virtuais.

Os jovens tendem a se engajar mais em causas do que em instituições, e, ainda segundo Carrano (2012), aderem a ações coletivas que lhes permitam controlar os processos decisórios, cujos resultados não sejam postergados por muito tempo.

Nesse sentido, Dayrell (2014) traz a fala do sociólogo húngaro Karl Mannheim (1893-1947), que nos diz que a juventude é a idade da vida mais aberta a incorporar as inovações sociais no seu sistema de comportamento, tendendo a questionar a herança cultural, criando maiores possibilidades de desenvolver contatos originais com a cultura. Na fala de Mannheim, os problemas das juventudes são localizados em um presente e são experimentados como tal, fazendo com que os jovens estejam atentos aos processos de desestabilização e dispostos a tomar partido neles.

A sala de aula parece ser, efetivamente, o *locus* privilegiado do encontro intercultural. É o corpo a corpo entre professores e alunos que aquece a dinâmica cultural na educação superior, fazendo da universidade um espaço potencial de abertura para a alteridade. Se nem todas nossas pretensões de qualificação e empregabilidade poderão ser atendidas, e, realmente, não o serão, a universidade não pode se furtar do papel de favorecer a qualificação das relações humanas que lá acontecem.

Longe de defendermos a redução das práticas universitárias a um mero comunitarismo assistencial ou voluntarista, ressaltamos que é inevitável reconhecer que a educação das juventudes, no ensino superior da atualidade, nos desafia para além das pretensões de ilustração e competência técnica tradicionais dos bancos universitários. Estamos em uma encruzilhada civilizatória de grande importância e não podemos nos furtar ao desafio, ou apenas acusar a Educação Básica do que ela não conseguiu nos entregar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho se propôs a investigar a dinâmica dos conflitos sociais contemporâneos, considerando o fenômeno do ingresso massivo das culturas juvenis na cena universitária atual, bem como a relação entre professores e estudantes, além do impacto dessas relações nas sociabilidades e nos sentidos de ser aluno da educação superior.

Nesse âmbito, a fala dos jovens entrevistados, vindos de classes populares, aponta no sentido de uma escuta atenta às suas necessidades no ensino superior, necessidades estas que se estendem desde um olhar para o acesso à educação superior e suas possíveis transformações sociais e políticas, passando pelo avanço das tecnologias e os conflitos em sala de aula, até um olhar sobre as novas subjetividades e os conflitos sociais que surgem na educação superior frente à diversidade cultural que, atualmente, mais do que nunca, compõe a cena universitária.

Sobre o acesso das classes populares, Mancebo (2006) afirma que o ingresso de estudantes de classes populares nas instituições particulares, mesmo que acompanhado de programas que ofereçam bolsas, como o caso do ProUni, acaba por cristalizar a dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando escolas academicamente superiores para os que passarem nos vestibulares das instituições públicas, e escolas academicamente mais fracas para os bolsistas do programa.

A ampliação da educação superior no país trouxe, além do ingresso massivo, a diversificação cultural da cena universitária, na qual os modos de ser estudante vão se construindo com outras práticas de sociabilidades dentro das instituições, e as expectativas criadas em torno da educação superior aumentam cada vez mais entre os jovens de classes populares: o “algo a mais” que buscam no ensino superior, ou as “portas” que podem abrir uma faculdade.

As linhas de análise deste estudo permitiram considerar que os jovens, no que tange aos sentidos de estar no ensino superior, percebem a entrada na universidade como uma “necessidade”, semelhante a um chamamento do mercado de trabalho, em que é necessário estudar, se especializar; uma necessidade de “se encaixar”.

Quando se trata de o estudante falar de si mesmo, a grande maioria dos entrevistados refere-se ao desejo de entrar no ensino superior, porém, parece que tal anseio transita entre o desejo do próprio jovem e o dos pais ou familiares. Nas falas dos estudantes, há reiteradas referências aos pais que incentivam muito o estudo, para que os filhos possam alcançar esse “algo mais” que eles próprios não puderam alcançar. O jovem, por ele mesmo, parece oscilar a todo o momento, inclusive questionando o próprio ingresso e permanência na universidade.

Os modelos parentais permeiam a história desses jovens no ensino superior, com grande influência da família sobre a vida acadêmica e também na escolha do curso. Fica evidente a importância desses modelos na vida dos estudantes, em função dos estímulos positivos que os motivam na escolaridade.

O acesso ao ensino superior é tema que permeia a fala dos estudantes constantemente. A ideia de “entrar” na universidade parece estar para além do acesso a ela. Entrar, efetivamente, no ensino superior traz questões mais complexas do que o simples acesso, e, assim, precisa ser concebido.

Ouvir estudantes e professores, conversar com eles, com o cuidado e o aprofundamento que o estudo possibilitou, permitiu avançar deveras na compreensão do fenômeno que estava em questão. Originalmente, no começo da pesquisa, predominava uma tendência a compreender os conflitos entre professores e estudantes na cena universitária apenas em termos de um conflito de gerações, ou decorrentes da indisposição dos professores em aderir às novas tecnologias ou linguagens.

O decorrer da pesquisa, entretanto, permitiu ampliar os horizontes de análise e perceber que os conflitos inerentes à educação superior atual estão inscritos numa paisagem bem maior e mais complexa. Os conflitos das relações entre estudantes e seus professores, sobretudo quando se consideram as expectativas de alunos que ingressaram via ProUni, seu capital social e cultural, dizem respeito a uma tensão social muito mais ampla e instigante. Sendo assim, estamos diante de um fenômeno que Axel Honneth muito bem nomeou de luta por reconhecimento.

A escolha teórica mantida, a perspectiva psicanalítica que subjaz a ela, permitiu ampliar a compreensão das relações entre sentimentos como autoconfiança, autorrespeito, autoestima e as condições psicossociais que lhes são ou não favoráveis. A condição juvenil contemporânea não se estabelece espontaneamente por razões naturais, nem tampouco de modo mecânico por

determinantes sociológicas. Tanto a condição quanto a situação juvenil se constroem historicamente, e, quem faz essa história, somos nós, professores e estudantes, atores sociais no palco da contemporaneidade.

A garantia legal do acesso à educação não basta para produzir uma nova condição de vida e convivência entre jovens e seus concidadãos. Mais que o marco legal indispensável, é necessário trabalhar por relações afetivas e de estima social que permitam entre eles (e entre nós) a confiança no futuro e o apreço por si mesmos.

O mero acesso à universidade, apesar de ser, para muitos, vivido como uma vitória, não é senão o começo de uma nova luta, a de permanência e produção de sentido. Mais importante ainda é considerar que, para os professores universitários, o desafio é também de grande monta. Não apenas por terem que “lidar com estudantes de classes populares com falhas da Educação Básica”, mas por terem que se deparar, no cotidiano acadêmico, com as contradições e paradoxos culturais que nunca antes estiveram tão presentes nos bancos universitários.

O ensino superior pode e deve ser um palco de luta por reconhecimento e diálogo intercultural, condição necessária para que a vida comum continue sendo possível, num tempo de tanto solipsismo e surdez.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p.37-73.
- ABRAMOVAY, M. **Juventudes**. 2010. Site da autora. Disponível em: <<http://www.miriamabramovay.com/site/>>. Acesso em: 02 mai. 2015.
- ALBORNOZ, S.G. As esferas do reconhecimento: uma introdução a Axel Honneth. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. 2011. 14 (1), pp. 127-143.
- ALMEIDA LACERDA, L. A juventude universitária e a nova sociabilidade: continuidade ou ruptura? In: **VIII Congresso luso-afro-brasileiro de ciências sociais**. Coimbra, 2004.
- ALMEIDA, L. ARAÚJO, C. AMARAL, A. DIAS, D. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012.
- ALMEIDA, S. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 31-44, abr.1993. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100006#nt1 acesso em 04/03/2016.
- ARANTES, E. B. **A transferência e o 'fazer' do analista**. 2007. 139f. Dissertação (Mestrado em Psicanálise) – Programa de Pós-Graduação em Psicanálise, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BALINT, A., BALINT, M. Na transferência e contratransferência. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. 2009. 36, 120-7.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BAREMBLITT, G. **Cinco Lições sobre a Transferência**. São Paulo: Hucitec: 1996.
- BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- _____. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

_____. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BERTOLIN, J. Marcon, T. O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira – Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 105-122, mar. 2015.

BIRMAN, Joel. **Tatuando o Desamparo**: a juventude na atualidade. Disponível em: <<http://www.eposgsv.org/tatuando.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. **Educação superior no Brasil - 10 anos pós LDB**. Brasília: INEP, 2008.

BITTAR, M.; ALMEIDA, C.; VELOSO, T. Ensino noturno nas políticas de educação superior: estratégia de acesso para o estudante trabalhador. In: CHAVES, Vera Lucia Jacob; SILVA JR, João dos Reis (Orgs.). **Educação Superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: EDUFPA, 2008.

BONAMINO, A. Alves, F. Franco, C. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010**.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República**: Juventude levada em conta. Brasília, 2013.

BRASIL. **Secretaria Nacional de Juventude Estação juventude**: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude / organizado por Helena Abramo. Brasília: SNJ, 2014. 128p.

CAIAFA, J. **Nosso século XXI**: notas sobre arte, técnica e poderes. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

CANDAU, V.M. Interculturalidade e educação escolar. In: **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000b.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. **Educação superior no Brasil**. Reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARRANO, P. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. **O Social em Questão - Ano XV - nº 27, 2012**.

CARRANO, P.; DAYRELL, J. (orgs.). *Formação de professores do ensino médio*, etapa I. **Caderno II: O jovem como sujeito do ensino médio**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR, 2013.

COLEMAN, J.S.; CAMPBELL, E.Q.; HOBSON, C.J.; MCPARTLAND, J.; MOOD, A.M.; WEINFELD, F.D. and YORK, R.L. 1966. **Equality of Educational Opportunity**. Washington, US Government Printing Office.

COULON, A. **La Etnomedotología**. 3 ed. Madrid: Cátedra, 2005.

DA MATTA, Roberto, **A casa e a rua**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas: Papyrus, 2001.

DAYRELL, Juarez T. A Educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa, **Educação em Revista**. B.H. Jun 1992.

_____. A escola como espaço sociocultural. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. Juventude, Grupos Culturais e Sociabilidade. In: **XXIV Reunião Brasileira de Antropologia**, 2004, Recife. Anais. Recife: ABA - Associação Brasileira de Antropologia, 2004. p. 102-102.

_____. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

_____. **A ponta do iceberg**. Cadernos, v. 5, p. 16-26, 2014. Disponível em: <<http://app.cadernosglobo.com.br/volume-05/menos-30.html#artigo-02>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

DORNELAS, R e FRANÇA, V. No bonde da ostentação: o que os “rolezinhos” estão dizendo sobre os valores e a sociabilidade da juventude brasileira? In: **XXIII Encontro Anual da Compós, Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, Universidade Federal do Pará, 27 a 30 de maio de 2014.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. Duarte, J e BARROS, A. (orgs). 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FÁVERO, M. L. A.; SEGENREICH, S. C. D. Universidades e centros universitários pós LDB/96: tendências e questões. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Org.) **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008.

FELICETTI, V. L. Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 95, n. 241, p. 526-543, set./dez. 2014.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio. Confiança: a experiência de confiar na clínica psicanalítica e no plano da cultura. **Revista Brasileira de Psicanálise**. Volume 41, n. 3, 69-87, 2007.

FLEURI, R.M. **Desafios à educação intercultural no Brasil**. III Seminário de Pesquisa em Educação Região Sul, Mesa Redonda: Educação intercultural e formação de professores/as, gênero, etnia e gerações. Porto Alegre: 2000.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação**. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, 1999, n.10, pp. 58-78.

FREUD, S. **A Dinâmica da Transferência** (1912). 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____. **A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos**. Obras completas. Volume XIV (1914-1916). Rio de Janeiro: Imago, 1987.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

GISI, M. L. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 97-112, jan./abr. 2006.

GOERGEN, P. **Educação superior entre formação e performance**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 809-815, nov. 2008.

_____. **Educação superior na perspectiva do sistema e do plano nacional de educação**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, n. 112, p. 895-917, jul.-set. 2010.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

KEHL, M. R. **O tempo e o cão: as atualidades das depressões**. São Paulo: Boitempo, 2009.

KESSLER, Carlos Henrique. O professor precisa ser um agitador cultural. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Porto Alegre, n. 16, 1999.

KUPERMANN, Daniel. Presença sensível: a experiência da transferência em Freud, Ferenczi e Winnicott. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, 41(75): 75-96, dez. 2008

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. Freud e a educação, dez anos depois. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Porto Alegre, n. 16, 1999.

LACERDA, M., GODINHO, J. Os desafios da universidade diante da pluralidade juvenil. In: **Juventudes na Universidade : olhares e perspectivas**. Orgs. José Jair Ribeiro et all. – Porto Alegre : Redes Editora, 2014.

LACAN, J. (1960-61). **A Transferência**. Livro 8. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

_____. (1964). **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Dos erros e em especial daquele de renunciar à educação. Notas de psicanálise e educação. **Estilos da Clínica. Revista sobre a Infância com Problemas**. São Paulo: Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida . IPUSP, ano 2, n. 2, 1997.

LAPLANCHE, J; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LARROSA, J. **Nietzsche e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

LOPES ALVES, F. **A dinâmica da sociabilidade em Georg Simmel**, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, Julio 2013. Disponível em: <www.eumed.net/rev/cccss/25/georg-simmel.html>. Acesso em: 27 dez. 2015.

MACHADO, E.M. e MACHADO, C.M.N. Axel Honneth e Donald Winnicott: uma Aproximação Possível. **Revista Contemporânea-Psicanálise e Transdisciplinaridade**, Porto Alegre, n. 11, jan./jun. 2011. Disponível em: <www.revistacontemporanea.org.br>. Acesso em: 25 dez. 2015.

MAFFESOLI, Michel. **A barbárie em face do humano: as tribos pós-modernas**. Revista FAMECOS • Porto Alegre • v. 17 • n. 1 • p. 5-10 • janeiro/abril • 2010

MAIA, A. A. M. R. e MANCEBO, D. Juventude, Trabalho e Projetos de Vida: Ninguém Pode Ficar Parado. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2010, 30 (2), p. 376-389.

MANCEBO, D. Avaliação na educação superior, Estado e produção de subjetividades. Texto apresentado junto ao **Grupo de Trabalho Política da Educação Superior**, ANPED (2001).

MANCEBO, D. (2006). Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Brasília, 2008.

MANCEBO, D. Trabalho Docente: Subjetividade, Sobreimplicação e Prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 2007. 20 (1), 74-80.

MANCEBO, D. MARTINS, T. e VALE, A. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015.

MANDELLI, M.; SOARES, D.; LISBOA, M. Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 63, n. spe, 2011.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MATTAR, Fauze N. Pesquisa de marketing. 3 ed., São Paulo: Atlas, 2001.

MELLO, Renata; HERZOG, Regina. Subjetividade e defesa na obra de Michael Balint. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, Vol. VIII – Nº 4 – p. 1121-1142, dez/2008.

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro, Zahar, 1987 [1979].

MOROSINI, M. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: Professor do Ensino Superior Identidade, Docência e Formação. Brasília, abril de 2000.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NAFFAH NETO, A. **Winnicott: uma psicanálise da experiência humana em seu devir próprio**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. *Natureza Humana* 7(2): 433-454, jul.-dez. 2005.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. In: GARCIA, Regina Leite (org). **Método, Métodos, Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 25-62.

NUNES, Marcia Regina Mendes. Psicanálise e educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência. In: **COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5**. 2004, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032004000100040&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 27 dec. 2015.

OLIVEIRA, E. CASTIONI, R. **Autonomia plena para universidades e institutos federais**. Publicado no jornal Correio Braziliense. Brasília, sexta-feira, 24 de janeiro de 2014. Opinião, página 13.

OLIVEIRA, J. CATANI, A, HEY, A. AZEVEDO, M. (2006). Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Brasília, 2008.

PAIS, J. M. **Ganchos, cachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Lisboa: AMBAR, 2005.

PAIS, J. M.; CAIRNS, D. PAPPAMIKAIL, L. Jovens europeus: retrato da diversidade. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 17, n. 2, 2005.

POCHMANN, M. Educação, trabalho e juventude: o dilema brasileiro e a experiência da prefeitura de São Paulo. In: ABDALA, E. et al. (Coord.). **La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva**. Montevideú: CINTERFOR, 2005.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001.

RATTO, C. G. **Compulsão à comunicação: ensaios de ética, educação e silêncio**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Federal de Porto Alegre, Porto Alegre, 2008.

RATTO, C. Donald Winnicott: para pensar saúde e educação. In: CALVETTI, QUARESMA DA SILVA (org). **Psicologia, Educação e Saúde: Temas Contemporâneos**. Canoas: Unilasalle, 2014, p. 117-138.

RATTO, C.G. Enfrentar o vazio na cultura da imagem: entre a clínica e a educação. **Pro-Posições**. 2014. 25 (1), 161-79.

REGNIER, K. Gerações em perspectiva: suas características em relação com o mundo do trabalho, 2011. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/Macroplan/as-novas-geraes-em-perspectiva-suas-caractersticas-e-relao-com-o-mundo-do-trabalho>>. Acesso em: 02 out. 2014.

RISTOFF, D. **Docência na Educação Superior**. Brasília: Inep, 2006.

SAAVEDRA, G., SOBOTTKA, E. Introdução à teoria do reconhecimento de Axel Honneth. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, 2008, 8.

SAMPAIO, H. **Ensino superior no Brasil – o setor privado**. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

SENNETT, R. **Autoridade**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEVCENKO, N. **O professor como corretor**. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais, p. 6-7. (2000, 4 jun.).

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J.R. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPEd, n. 10, p. 33-57, jan./abr. 1999.

SGUISSARDI, V. (2008). Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez.

SILVEIRA, F. **Amor jovem como espetáculo**: sobre a pedagogia sentimental da mídia. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do sul, Porto Alegre, 2005.

SIMMEL, G., **A natureza sociológica do conflito**. In: MORAES FILHO, Evaristo (org.). Simmel. São Paulo, Ática, 1983.

SOARES, A. A gestão da qualidade do ensino superior e as expectativas da geração digital. **Revista do Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública**. v. 3, n. 2 (2013).

SODRÉ, M. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear em rede**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SPOSITO, M. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**, volume 1. Belo Horizonte, MG : Argvmentvm, 2009.

STOLZMANN, M. e RICKES, S. Do dom de transmitir à transmissão de um dom: psicanálise e educação: uma transmissão possível. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Porto Alegre, n. 16, 1999.

TAVARES, M. Culturas e Educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 25, 2014.

TEODORO, A. **Educação superior e inclusão, tendências e desafios no século XXI**. Conferência realizada em 24 de maio de 2013, na Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação de S. Paulo, na ocasião do seu 50º aniversário.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1990.

VALLE, L., e LEITE, S. B. (2000). O tempo humano da criação: Reflexões sobre a pesquisa e a pós-graduação em tempos neoliberais. **Revista Tempo e Presença**, 22, 7-10.

VIANA, N. Adorno: Educação e Emancipação. **Revista Sul- Americana de Filosofia e Educação**, Brasília-DF, v. 02, n.04, 2005.

WINNICOTT, D. W. (1983). A capacidade para estar só. In: D.W. Winnicott (Org.), **O ambiente e os processos de maturação: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional** (pp. 31-37). Porto Alegre: Artes Médicas (Original publicado em 1958).

WINNICOTT, D. W. (1978). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. Em D. W. Winnicott (Org.), **Textos selecionados: Da pediatria à psicanálise** (2ª ed.pp. 389-408). Rio de Janeiro: Francisco Alves (Original publicado em 1951).

ZAGO, Nadir. Del acceso a la permanencia en la enseñanza superior: trayectos de estudiantes universitarios de clases sociales populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr(a) _____ está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: **RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SOCIABILIDADE E RECONHECIMENTO NA ATUALIDADE**, que tem como objetivo: **pesquisar sobre a dinâmica dos conflitos sociais contemporâneos, considerando o fenômeno do ingresso massivo das culturas juvenis na cena universitária atual, bem como a relação professor/aluno e o impacto dessas relações nos sentidos de ser aluno da educação superior para as novas sociabilidades**. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Sua participação é voluntária, ou seja, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista.

Sr(a) _____ não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionados à sua participação. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação da Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Sr(a) _____ receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o trabalho e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos.

Pesquisador responsável: Keli Cristina da Silva Lautert (klautert@hotmail.com, celular: 9116-0812)

Orientador: Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto (cleber.ratto@unilasalle.edu.br)

Avenida Victor Barreto, 2.288, sala 305 prédio 7, município de Canoas, RS.

Telefone: (51) 3476 8490

Canoas, ____ de _____ de 20 ____.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Sujeito da Pesquisa: _____

(assinatura)

Pesquisadora: _____

(assinatura)

Orientador da Pesquisa: _____

(assinatura)

ANEXO B

Roteiro da entrevista em profundidade com os estudantes ingressantes (tópicos principais)

- O que motiva o aluno a estar no ensino superior?
- Relação com os professores
- O que espera do ensino superior?

Perguntas possíveis para os ingressantes

Por que escolheu cursar ensino superior?

O que pensas ser um bom professor?

O que é ser formado?

Quais dificuldades imaginas encontrar durante a trajetória da graduação?

Do que gostas na faculdade?

Do que não gostas?

Em que o ensino superior pode te ajudar?

Roteiro da entrevista com professores de ingressantes (tópicos principais)

- Como vê o desafio de ensinar frente às informações que chegam a todo o momento através das tecnologias?
- Relação com os alunos

Perguntas possíveis para os professores

Por que escolheu ser professor no ensino superior?

O que pensas ser um bom aluno?

De que maneira as novas subjetividades chegam ao ensino superior?

Quais as maiores dificuldades de ser professor no ensino superior?

Como vê o ingresso massivo das juventudes no ensino superior?