

**TRANSIÇÃO DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR PARA
PSICOLOGIA: SENTIDOS CONSTRUÍDOS POR ESTUDANTES DA REDE
PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO PROVINDOS DO INTERIOR DA BAHIA¹**

***TRANSITION FROM AN INTERDISCIPLINARY BACHELOR PROGRAM TO A
PSYCHOLOGY BACHELOR PROGRAM: SENSE CONSTRUCTION OF
STUDENTS FROM BAHIA INTERIOR HIGH SCHOOLS***

Anne Bittencourt Santos e Silva
annebitt@hotmail.com
Graduanda em Psicologia pela
Universidade Federal da Bahia
(UFBA).

Monica Lima de Jesus
molije@hotmail.com
Doutora em Saúde Coletiva
(UFBA), com pós-doutorado em
Psicologia Social pela Universidad
Autónoma de Barcelona (UAB).
Docente da UFBA.

RESUMO

O presente trabalho discutiu as trajetórias escolares, a partir do ensino médio, de sete estudantes de rede pública de cidades do interior da Bahia que fizeram a transição do Bacharelado Interdisciplinar (BI) para o curso de Psicologia na Universidade Federal da Bahia. A análise das fichas cadastrais dos/as 103 estudantes egressos/as do BI para Psicologia, até o semestre letivo de 2017.2, permitiu a identificação de apenas dez estudantes desse contingente oriundos de rede pública do interior do estado. Nesse cenário, buscamos compreender quais foram os catalisadores das trajetórias desses/as estudantes que lhes conferiram a possibilidade de prolongarem seus percursos acadêmicos, atentando-nos especialmente às experiências vividas no BI nesse processo. Foi utilizado um roteiro semi-estruturado de entrevista e os dados foram submetidos à análise de discurso categorial temática. Discutimos a idéia de que o processo de ingresso na Universidade por parte dos/as estudantes não gira somente em torno da capacidade individual. Tal processo se tornou possível devido às estratégias construídas

¹Artigo derivado do Projeto de Pesquisa “Trajetórias acadêmicas e construção de significados e sentidos na transição dos Bacharelados Interdisciplinares à formação em Psicologia”, financiado pelo Edital PROPCI-PROEXT-PROPG/UFBA 01/2011 – PROUFBA. A professora Mônica Lima recebeu bolsa de Estágio Sênior (2014-2015), CAPES Pós-Doutorado (BEX 2465/14-0), realizado em Universidad Autónoma de Barcelona, com o Grupo de Investigación LAICOS coordenado por Lupicinio Iñiguez-Rueda e Anne Bittencourt (2016-2017) recebeu bolsa de iniciação científica decorrente do referido plano de qualificação docente e internacionalização da UFBA.

nas redes de apoio sociais e afetivas, nos percursos pessoais-familiares de incentivo e com o acesso às políticas públicas de apoio e de permanência (locais, regionais, nacionais e universitárias). O Bacharelado Interdisciplinar apareceu também como grande ferramenta de democratização do ensino superior, se configurando como mais uma forma de acesso. Explorar o ingresso no ensino superior como processual, considerando os elementos pessoais, familiares, políticos e institucionais que compõem as trajetórias escolares, é de suma importância para a ampliação de subsídios para que mais estudantes de camadas populares venham a ingressar na universidade.

Palavras-chave: Bacharelado Interdisciplinar. Ensino Superior. Trajetórias Escolares.

ABSTRACT

In this article we analyze the transition from an Interdisciplinary Bachelor (IB) to a Psychology Bachelor by students from small cities of Bahia high schools in the Universidade Federal da Bahia (UFBA). The analysis of the 103 registration forms demonstrated that only 10 students with this profile have done the transition. The central axis of this analysis is understand which catalysts were essential to these students being accepted in a federal university, especially considering the experiences provided by the IB. We used a semistructured interview script, and the data were submitted to a thematic categorial discourse analysis. The process of being accepted to an university involved, in addition to the student's desire and effort, the strategies constructed in the social and affective networks, personal and family incentive, and access to public policies of support and permanence in the university (public policies local, regional, national and of the own university). The IB appeared as another dynamizer for the democratization of higher education, becoming another form of access. Exploring higher education as a process, considering the personal, family, political and institutional elements is important for the subsidies' expansion so that more students from popular classes can be accepted in the university.

Keywords: Interdisciplinary Bachelor's Degree. University education. Schools trajectories.

INTRODUÇÃO

A transição de estudantes do Bacharelado Interdisciplinar (BI) para o Curso de Progressão Linear de Psicologia (CPL-Psi) na Universidade Federal da Bahia (UFBA) é um projeto que propõe uma nova modalidade de formação no ensino superior, impulsionado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Os BI fazem parte dos projetos apresentados pelas

universidades federais que aderiram ao REUNI, com eixos que visavam à recuperação do financiamento para as universidades, a ampliação de quadros docentes, novos formatos de processo seletivo, a expansão do número de vagas nas universidades e a criação de condições que ampliassem o acesso e a permanência na Educação Superior, através do melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes (BRASIL, 2007, p. 1). O BI e a Área de Concentração de Estudos da Subjetividade e do Comportamento Humano (AC-ESCH) foram implantados em 2009 e, em 2012, um grupo de pesquisa da UFBA começou a acompanhar os/as egressos/as desse processo (LIMA; COUTINHO; ALMEIDA FILHO; SAMPAIO, 2012).

Este estudo focaliza as trajetórias de estudantes que realizaram o ensino médio em redes públicas do interior da Bahia e que acessaram a universidade pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para os cursos do BI². Partimos do pressuposto de que o ensino médio público brasileiro ainda é marcado pela dualidade de sistemas (que oscila entre o profissionalizante e o de instrução preparatória) e que, enquanto as redes de ensino privado priorizam a preparação e o direcionamento dos/as estudantes para os processos seletivos de entrada no ensino superior, aumentando as chances de concretização desse ingresso, a realidade das redes públicas demonstra o contrário. Esse despreparo fomenta que as trajetórias dos/as estudantes marcados/as pela pobreza considerem o ensino médio como etapa final da escolaridade (ORTEGA, 2001).

A entrada na universidade é um momento de mudanças intensas e de possível desestabilização. Coulon (2008) evidencia que “tornar-se estudante” é um aprendizado que envolve também conhecer como funcionam as novas regras institucionais, tendo em vista que os conhecimentos que regem a escola não são os mesmos que regem a universidade. Nessa perspectiva, para aqueles/as estudantes que precisam sair de suas

20 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998, como instrumento de avaliação de estudantes que concluíam o ensino médio. Em 2009, passou a ser utilizado como critério de seleção para concorrer a vagas no ensino superior privado, a partir do Programa Universidade para Todos (ProUni) e como porta de entrada complementar/substitutiva de instituições públicas e privadas de ensino. Segundo o Ministério da Educação, o ENEM difere-se do vestibular tradicional especialmente por exigir que o/a estudante demonstre habilidade de resolução de problemas não só com os conteúdos escolares, mas também baseado em sua experiência de vida, enquanto o vestibular tradicional não apresenta os conteúdos das diversas disciplinas aprendidos na educação básica (SANTOS, 2011).

idades do interior para estudar, deixando para trás o convívio diário com suas redes de apoio sociais/afetivas, essa vivência torna-se ainda mais emblemática. A chegada à cidade gera um estranhamento e exige que o/a estudante conheça novas regras responsáveis por reger as formas de se relacionar na capital (LOPEZ, 2010).

É importante salientar que a expansão de vagas, por si só, não é o suficiente para garantir que esses/as estudantes menos/as privilegiado/as, em termos objetivos (condições materiais) e subjetivos (falta de perspectiva de entrada no ensino superior), ingressem e permaneçam na universidade. Buscamos compreender, portanto, os catalisadores das trajetórias desses/as estudantes que lhes conferiram a possibilidade de prolongar seus percursos acadêmicos, atentando especialmente às experiências vividas no BI diante desse processo.

A fim de escapar da responsabilização exclusiva do sujeito, da família e das classes populares sobre o prolongamento ou não da instrução formal, consideramos o conjunto de situações que potencializou esses estudantes a “desenvolver *estratégias integradoras* que se contrapõem ao processo de exclusão” (ZAGO, 2006, p. 227), e ofertamos subsídios para avaliação de como a implantação do BI tem se conectado com esta dimensão da entrada e permanência de tais estudantes no contexto universitário.

Utilizamos como referencial teórico-metodológico trabalhos sobre escolha profissional (ALMEIDA; MAGALHÃES, 2011), A transição do ensino médio para o ensino superior na rede pública (COULON, 2008; ORTEGA, 2001; ZAGO, 2006;), transição do Bacharelado Interdisciplinar para o curso de progressão linear de Psicologia (COUTINHO; LIMA, 2018; LIMA; COUTINHO; ANDRADE; LOPEZ, 2016; LIMA; COUTINHO; ALMEIDA FILHO; SAMPAIO, 2012; MATOS, 2016), Políticas/ações de acesso e permanência na universidade (CUNHA, 2017; GATTI, 2008; PEIXOTO; BARBOSA; BASTOS; RAMALHO, 2006; RISTOFF, 2014; SANTOS; DUCCINI, 2016; SOUSA; PORTES, 2011), A transição de estudantes do interior para a capital com o intuito de ingressar na universidade (LOPEZ, 2010).

No tratamento dos dados empíricos produzidos, usamos a análise de discurso categorial temática (VÁZQUEZ, 1996). Os dados foram organizados em quatro

categorias temáticas: 1) transição do ensino médio para o ensino superior; 2) responsabilidade institucional no processo de escolha profissional; 3) autonomia discente universitária; 4) diferenças e repercussões da formação no BI e na Psicologia. Diante dos vários questionamentos que merecem ser investigados, compreender como se dão as trajetórias de acesso à Academia, por parte de estudantes de camadas populares, é um fenômeno que merece investimento intelectual.

MÉTODO

Entre 2012 a 2017-2, 103 estudantes egressos/as do BI fizeram a transição para o Curso de Progressão Linear de Psicologia (CPL-Psi), sendo que, até 2017-1, 24 destes/as concluíram o referido curso, 77 permaneciam ativos/as e dois não concluíram. A coleta de dados foi realizada entre os meses de janeiro a março de 2017, no cadastro da UFBA. Desse total, 22 estudantes nasceram fora da capital (Salvador) e destes/as, dez realizaram o ensino médio em rede pública no interior da Bahia, sendo este o grupo foco do presente estudo.

Dos/as dez estudantes que se encaixavam no perfil de interesse, nove foram localizados/as, sendo que apenas seis foram entrevistados/as nessa fase da pesquisa. A única estudante que não foi encontrada havia participado de uma entrevista em outra etapa deste projeto de pesquisa, em 2014, razão por que sua trajetória pôde ser incluída. Dos/as outras três estudantes que não foram entrevistados/as, um estudante não aceitou participar, decisão plenamente acolhida, considerando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), outra não respondeu às nossas mensagens e outra não tinha disponibilidade para ser entrevistada. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Saúde Coletiva (ISC-UFBA), sob o parecer de número 001-12/CEP-ISP, e todos os nomes são fictícios a fim de preservar a identidade dos/as entrevistados/as. Inicialmente, apresentamos um breve resumo sobre o perfil das sete participantes (Quadro 01):

Quadro 01: perfil dos/as participantes do estudo

Nome	Sexo	Idade de ingresso no BI	Município de origem	Distância entre o município e Salvador	Escolaridade e dos pais	Renda Familiar
Dandara	Feminino	19 anos	São Felipe	184 km (aproximadamente e 2h 28 min.).	Pai: Ensino Fundamental completo. Mãe: Ensino Médio completo.	Até R\$937
Zeferina	Feminino	18 anos	Marcionílio Souza	336 km (aproximadamente e 4h 13 min.).	Ensino Médio completo	R\$937 a R\$3.000
Antonieta	Feminino	16 anos	Antas	356 km (aproximadamente e 4h 52 min.).	Pai: Ensino Fundamental incompleto. Mãe: Ensino Médio completo.	R\$937 a R\$3.000
Nina	Feminino	53 anos	Alagoinhas	124 km (aproximadamente e 1h 42 min.).	Ensino Fundamental completo	R\$937 a R\$3.748
Tereza	Feminino	39 anos	Santo Antônio de Jesus	190 km (aproximadamente e 2h 51 min.).	Ensino Fundamental incompleto	R\$937 a R\$3.748
Anastácia	Feminino	32 anos	Morro do Chapéu	339 km (aproximadamente e 5h 56 min.).	Ensino Fundamental incompleto	R\$937 a R\$3.000
Inácio	Masculino	21 anos	São Francisco do Conde	71 km (aproximadamente e 58 min.).	Ensino Fundamental completo	R\$937 a R\$3.000

Fonte: Dados cadastrais (UFBA) e coleta após entrevista

Destacamos que seis estudantes são do sexo feminino e apenas um é do sexo masculino; em referência à idade de ingresso no BI, quatro estudantes entraram com idades entre 16 e 21 anos, enquanto as outras três estavam na faixa superior aos 30 anos. São distintas as cidades da Bahia onde os/as participantes realizaram o ensino médio: São Felipe, Marcionílio Souza, Antas, Alagoinhas, Santo Antônio de Jesus, Morro do Chapéu e São Francisco do Conde, com média de distância de 228,6 km da capital. Além disso, percebemos que nenhuma das mães ou pais das/o entrevistadas/o possui

ensino superior, e a renda familiar das/os discentes variava entre um, dois ou quatro salários mínimos.

Utilizamos um roteiro semi-estruturado de entrevista, adaptado do instrumento do projeto (LIMA;COUTINHO; ALMEIDA FILHO; SAMPAIO, 2012), que enfocou as trajetórias acadêmicas desses/as discentes com histórico de ensino médio em escola pública do interior da Bahia. Entre o final de janeiro e o final de março de 2017, foram realizadas as buscas e os contatos com as estudantes– a fim de identificar o perfil de interesse –, através de e-mail e um aplicativo de mensagens, o whatsapp e, pessoalmente, na própria universidade. Todos/as receberam explicação prévia sobre o objetivo da pesquisa e os motivos de estarem sendo contatados/as.

Enfatizamos os elementos constitutivos das trajetórias escolares de tais discentes que rompem com a tradição de uma escolaridade de curta duração (ZAGO, 2006). Nessa direção, o enfoque voltou-se para os sentidos construídos por eles/as nas transições correntes entre o interior e a capital. Essas transições envolvem a saída do ensino médio no interior e a entrada no ensino superior na capital, e a transição entre os cursos do BI e da Psicologia, considerando em ambas as transições as contribuições das diversas redes de apoio e políticas públicas nesses processos. Segundo Matos (2016), as construções feitas pelos/as participantes sobre o fenômeno estudado permite a exploração de seus significados e contextos sócio-históricos em que eles emergem.

As entrevistas foram transcritas na íntegra e submetidas a uma análise de discurso categorial temática (VÁZQUEZ, 1996). Essa técnica permite a sistematização de informações, a inferência de dados e interpretações quando considerada a importância do contexto. Sob essa perspectiva, é o contexto que fornece as condições necessárias para a produção do material e as características dessa produção. Para análise das informações, as sete entrevistas foram divididas em unidades de registro e, posteriormente, agrupadas em categorias, seguindo o critério de analogia e considerando as semelhanças existentes entre essas unidades em função dos objetivos de investigação.

A análise foi realizada em três etapas recursivas: pré-análise, codificação e categorização. Na pré-análise, foi feita a organização do material, com base no objetivo

do estudo - compreender os catalisadores das trajetórias desses/as estudantes que lhes conferiram a possibilidade de prolongar seus percursos acadêmicos, atentando-se, especialmente, às experiências vividas no BI diante desse processo. Na codificação buscou-se transformar as informações (entrevistas originais) em elementos analíticos (resultados das análises em função dos objetivos). Finalmente, na categorização, as unidades foram organizadas à luz da perspectiva da psicologia social das práticas discursivas, gerando as seguintes categorias (Quadro 02):

Quadro 02: Categorias temáticas, descrições e códigos.

Categoria Temática	Descrição da Categoria	Código da categoria
Transição do ensino médio para o ensino superior	Esta categoria apresenta aspectos, situações e vivências das trajetórias das estudantes na rede pública no ensino médio e as repercussões para o acesso ao ensino superior.	TMES
Responsabilidade institucional no processo de escolha profissional	Esta categoria apresenta a ampliação da escolha do curso das dimensões individuais/familiares para dimensões institucionais político-universitárias.	RIES
Autonomia discente universitária	Esta categoria apresenta as estratégias que sustentaram as permanências das estudantes em Salvador e na universidade, considerando as políticas de permanência, as redes de apoio sociais e afetivas e a própria trajetória das estudantes.	ADUN
Diferenças e repercussões da formação no BI e na Psicologia	Esta categoria apresenta as experiências que indicam diferenças e repercussões percebidas nas trajetórias no BI e na transição para o CPL de Psicologia.	BIPS

TRANSIÇÃO DO ENSINO MÉDIO PARA O ENSINO SUPERIOR

São diversos os caminhos trilhados pelas estudantes, por mais que os locais de saída e de chegada sejam os mesmos: do interior da Bahia para a capital, Salvador, a fim de ingressarem no ensino superior. Ao falarem sobre suas trajetórias escolares anteriores, no ensino médio, a maioria dos relatos das estudantes gira em torno da carência da qualidade de ensino das instituições de rede pública, da falta de

direcionamento do ensino para o vestibular e da pouca ênfase na continuidade dos estudos. Dandara, que sempre estudou em rede pública de ensino em São Felipe, relata que, ao fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para ingressar no Bacharelado Interdisciplinar (BI), um ano após ter se formado no ensino médio, não tinha esperança de passar devido às dificuldades encontradas no ensino médio.

...[não tinha esperança porque] eu sempre estudei em colégio público, e o colégio da cidade em que eu estudei era um público que eu tinha muita dificuldade. Só pra você ter uma noção, no meu 1º ano, eu estudei tabuada em matemática o ano todo. Era esse quadro que a gente lê muito e vê como é. E também porque não tinha um número de alunos que a gente via “olha, passou no vestibular!”. Não tinha isso. Aí até hoje a gente não vê isso, eu que tô lá por perto, sei. (...). Então, não tinha essa perspectiva de passar. (Dandara, 26/01/2017).

Tereza, estudante mais velha (47 anos), morou em Salvador até os 10 anos de idade e depois se mudou para o interior, Santo Antônio de Jesus. Nesse município, concluiu o Magistério, e voltou para a capital em 1990. Nesse mesmo ano, fez um cursinho pré-vestibular e viu que muito conteúdo não havia sido trabalhado em seu ensino médio. Ela relata que, no primeiro ano do ensino médio as disciplinas oferecidas eram de conhecimentos gerais e, nos dois anos subsequentes eram voltadas para o exercício da profissão. Esse foco nas matérias específicas do Magistério, segundo a entrevistada, a prejudicou, pois havia conteúdos no cursinho que ela nunca tinha visto.

O ensino médio público brasileiro da época era marcado pela dualidade de sistemas, que oscilava entre o profissionalizante e o de instrução preparatória (ORTEGA, 2001). Como prevê a recém sancionada Lei que reforma o ensino médio, (MP 746/16) tal situação volta a se repetir. Nesse sentido, enquanto as redes de ensino privado priorizam a preparação e o direcionamento das estudantes para o vestibular e/ou ENEM, potencializando o ingresso de sua clientela no ensino superior, a realidade das redes públicas de ensino demonstra o contrário, uma vez que o despreparo que caracteriza a formação estudantil nessas redes fomenta que jovens marcado/as pela pobreza considerem o ensino médio como etapa final da escolaridade (ORTEGA, 2001).

As mesmas carências de ensino foram encontradas por Zeferina, que relata a falta de direcionamento para o vestibular na escola em que estudou. Zeferina realizou o ensino médio em rede pública no município de Marcionílio Souza e diz que, apesar de os/as professores/as falarem sobre o vestibular, não havia um atendimento frente à demanda dos/as estudantes, especialmente, em relação à matéria de matemática. Peixoto; Barbosa; Bastos; Ramalho (2006), em um estudo sobre cotas e desempenho acadêmico na UFBA, apontam o déficit na formação básica, especialmente no domínio da matemática, como um possível fator de influência no baixo desempenho na universidade de pessoas advindas da rede pública. Zeferina relata que no 1º ano do ensino médio vários colégios da cidade se juntaram em um, pois há apenas uma escola de ensino médio em Marcionílio. Algumas pessoas da sala ainda tinham dificuldades com as quatro operações básicas, o que impedia os/as professores/as de avançarem na apresentação de muitos conteúdos.

A estudante Antonieta, quando questionada sobre as deficiências estruturais percebidas na rede pública, afirma que, logo ao iniciar o segundo grau, tinha aula dia sim/dia não, pois o colégio estava em reforma e, além disso, havia desinteresse por parte dos/as professores/as em ministrar aulas.

Anterior ao ingresso no BI, Dandara fez dois semestres de Enfermagem em uma faculdade particular próxima à cidade onde morava - Cruz das Almas. Ela conta que ingressou no curso, por ser o mais próximo dela, o que ela "*via possibilidade de fazer*" (Dandara, 26/01/2017). Um dos motivos que lhe possibilitou ingressar no curso foi uma política de incentivo da prefeitura que disponibiliza ônibus para os/as estudantes que estudam nas cidades próximas. Atualmente, a prefeitura de São Felipe disponibiliza também um cursinho pré-vestibular gratuito para os/as estudantes.

Próximo ao município de Antonieta também havia uma faculdade particular. Ao terminar o ensino médio, ela fez o vestibular para Pedagogia, foi aprovada e iria poder cursar graças à política do Programa Universidade para Todos (ProUni). Porém, na mesma época, ela descobriu que havia passado no BI em Salvador, que era sua preferência.

Inácio relata que a escola municipal onde estudou, em São Francisco do Conde, tinha uma *“estrutura razoável (...) [não] era ótima pra competir com um [suprimido o nome de um colégio particular em Salvador citado] da vida, mas que em termo de estrutura e professores, não deixava a desejar muito não”* (Inácio, 06/02/2017). Entretanto, quando questionada sobre o direcionamento por parte dos/as professores/as para o vestibular, no ensino médio, ele disse que não tinha. Após a conclusão do ensino médio, encontrou incentivo dos/as professores/as quando ingressou no cursinho pré-vestibular oferecido pela prefeitura da cidade.

Lá em São Francisco do Conde existe uma política muito grande de incentivo ao ensino superior, existe pré-vestibular gratuito de qualidade, com professores bem qualificados e capacitados que incentivam bastante. E, assim, lá tem uma política de auxílio à bolsa universitária, que é um incentivo; lá tem a política de transporte universitário que traz e leva os estudantes todos os dias, transporte de qualidade também (...). Então, dá os mecanismos, políticas de incentivo realmente efetivas ao ensino superior. (Inácio, 06/02/2017).

A continuidade das trajetórias escolares, com a entrada no ensino superior nos últimos anos do século XX, tornou-se um requisito para o mundo do trabalho devido à ideia da necessidade de atualização constante e às mudanças nos conhecimentos e às novas tecnologias. Isso exigiu, então, o desenvolvimento de políticas nacionais e regionais em resposta aos problemas intrínsecos ao sistema educacional (GATTI, 2008), como as que se apresentam nos relatos. A necessidade de desenvolver essas políticas também responde à necessária reparação de ordem estrutural, tendo em vista que as desigualdades, como a carência de qualidade no ensino médio de rede pública e a falta de condições financeiras que atravessam essa trilha até o ensino superior, são reflexos do fenômeno da desigualdade social, oriundos de um passado recente escravocrata. Essas políticas se configuram, portanto, como *“mecanismos de democratização das oportunidades”* (SANTOS; DUCCINI, 2016, p. 40) e tornam possível o ingresso na universidade para uma parte da população alijada deste direito.

O incentivo, direcionamento e preparo para as escolhas profissionais no ensino superior, teoricamente, deveriam vir das escolas, mas o que se observa é que não há

orientações específicas para isso nas redes públicas. Em consequência, os/as estudantes, muitas vezes, nem mesmo cogitam tentar o ingresso na universidade. Dandara, Zeferina e Antonieta relatam que não acreditavam que iriam conseguir passar no BI. Antonieta comenta que, quando saiu o resultado, ela nem olhou; disse que “*não queria sentir raiva*” (Antonieta, 08/02/2017). Zeferina e Dandara revelaram ter se esquecido que haviam feito a inscrição por não terem esperanças, e descobriram o êxito no vestibular porque as amigas lhes contaram.

O que se observa é que a escolha profissional fica, então, sob uma responsabilidade pessoal-familiar. Geralmente, é feita sem tanta maturidade por parte dos/as estudantes que, quando evadem, por falta de identificação com o curso, são até culpabilizados/as.

Assim, eu não sei se eles tinham na cabeça que era terminar e fazer o vestibular (...). Meus pais são do interior, os dois de São Felipe, moraram na zona rural da cidade, e eu sempre ouvi, que meu pai fala, que quando eles casaram, vieram pra cidade pensando nos filhos pra poder estudar. Ele sempre fala que queria ter estudado mais, então, eu sempre tive essa referência, né, de estudar. (Dandara, 26/01/2017).

Esse tema será mais aprofundado na categoria seguinte, que apresenta a possibilidade de essa responsabilidade pessoal-familiar se expandir para uma responsabilidade institucional. Discutiremos a ideia de que essa ampliação da responsabilidade se apresentou no próprio contexto universitário com a criação do BI. Cursar essa modalidade permite, entre outras coisas, que as estudantes possam confirmar, mudar e guiar suas escolhas profissionais com maior maturidade – algo que está para além da idade e tem relação com as experiências vivenciais nas disciplinas dos diversos cursos.

RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL NO PROCESSO DE ESCOLHA PROFISSIONAL

Em relação à escolha profissional, os relatos dos/as estudantes giram, primeiramente, em torno da responsabilidade pessoal ou da família diante da entrada no

ensino superior e da definição de uma profissão – que se expande para a universidade após ingressarem no BI. Ao serem questionados/as sobre a origem de suas motivações de ingressarem na universidade e qual curso fazer, as mães e os pais eram as primeiras pessoas mencionadas como incentivadoras/ES:

Era o sonho da minha mãe também, fazer faculdade. Só que foi algo que ela não conseguiu fazer na vida dela e ela sempre falou pra gente da importância de estudar mesmo. E... Na verdade, o incentivo veio do meu pai e da minha mãe. (...) [Meu pai] incentivava. Meu pai lia muito, mesmo tendo parado de estudar cedo, ele lia muito e estudava muito por si só. Então eu cresci já influenciada por algumas leituras dele, algumas coisas dele. (Antonieta, 08/02/2017).

E aí ela [a mãe] queria que eu fizesse Medicina. (...) Mas... É... Eu não me via, tipo, eu poderia me ver, mas eu não conseguia, existia uma barreira em mim que eu não conseguia desempenhar... (...) eu não sabia o que fazer, eu não cedi à Medicina de minha mãe, (...) [e Psicologia] era um meio de estar na saúde sem estar na Medicina, (...) de estar lá de jaleco branco, como minha mãe queria e sem estar sujando as mãos de sangue, de certa forma, fazendo essa metáfora. (Zeferina, 30/01/2017).

As autoras Almeida e Magalhães (2011), destacam que é principalmente a partir da Revolução Industrial que a possibilidade de escolha profissional se torna possível, uma vez que não necessariamente os/as filhos/as seguiriam os ofícios de seu grupo familiar. Essa escolha assume maior importância com a definição do modo de produção capitalista e, além disso, à escolha profissional está imbricada a elaboração de um projeto de vida e um projeto profissional. Essa elaboração, entretanto, é realizada em meio a diversos aspectos, a saber, situação econômica, social, política e familiar. Nesse sentido, os projetos não são puramente individuais, uma vez que eles são formados no seio de uma estrutura social. Os destaques nas trajetórias analisadas ressaltam a premissa discutida.

Dandara, Zeferina e Anastácia relatam que, apesar de não existirem faculdades ou universidades em suas cidades, existiam faculdades em cidades próximas. Entretanto, eram cursos de Licenciatura ou ligados à educação e ao cuidado, como Pedagogia e Enfermagem, o que não contemplava seus desejos na época. Aquelas que chegaram a ingressar em um curso, como Anastácia que ingressou em Letras, Dandara,

em Enfermagem e Tereza, em Pedagogia, fizeram essas escolhas por serem os cursos disponíveis, o que sustenta a hipótese de que as escolhas também são feitas em função dos aspectos sociais, indo além de uma responsabilidade exclusivamente pessoal-familiar.

A estudante Nina, que ingressou na universidade em 1975, relata a entrada no curso de Comunicação e Jornalismo, logo após a conclusão do ensino médio, como um desejo na época. Entretanto, no quarto semestre da graduação, ela passou em um concurso público, teve que ir trabalhar no interior e, conseqüentemente, trancou o curso. Ao retornar a Salvador, com uma dinâmica de vida totalmente diferente, percebeu que não se identificava mais com o curso.

...quando eu concluí o ensino médio, automaticamente eu já quis fazer o vestibular, e na época eu fiz pra Comunicação e Jornalismo. Como eu passei no concurso do Banco do Brasil (...) eu não tinha como recusar porque eu vinha de uma família de origem humilde (...) então eu não podia dizer ‘não’ há um emprego desse porte. Eu fui morar no interior, tranquei no quarto semestre (...); depois, quando eu retornei, tentei continuar o curso, mas foi muito difícil porque eu já tinha dois filhos (...) e aí eu tranquei o curso. Em 1987, o Diretório Central dos Estudantes (DCE) ganhou na justiça e nós tivemos o direito, as pessoas jubiladas, a retornar, eu voltei, mas aí o curso já não me dizia muito... Eu não me identifiquei com o curso, não era mais assim... O que eu queria pra minha vida. Eu tinha família, eu tinha filhos, e eu pensava no Jornalismo... Pra viajar, de descobertas, de desbravar por aí, entendeu... (Nina, 23/03/2017).

É interessante observar no relato de Nina que, além da estrutura social, o lapso temporal de pouco mais de dez anos e as experiências vividas nesse tempo geraram um desencontro com o curso escolhido com tanta certeza em outra época. Esse destaque sugere que elaborar um planejamento para a vida envolve uma organização feita pelo próprio tempo “tanto em relação à preparação para o futuro como à interpretação do passado” (ALMEIDA; MAGALHÃES, 2011, p. 208). Esses aspectos citados também podem ser observados no relato de Tereza:

...eu optei por fazer [BI de] Humanidades pela possibilidade de migrar pra Psicologia, porque era um curso do meu interesse (...) desde o ensino médio. Só que,

quando eu fiz o vestibular, eu tinha que pensar na questão de trabalhar né, pra me sustentar aqui em Salvador, cuidar da minha vida (...). Então, optei por fazer Pedagogia já meio assim planejado “depois eu faço Psicologia”. Então, assim, eu fiz o BI por uma opção de voltar a estudar e aí fui, migrei pra Psicologia, que é um curso que eu – é uma área de interesse minha, pessoal. (Tereza, 07/03/2017).

A identidade profissional forma-se também em função da autopercepção que o sujeito tem dos papéis profissionais com os quais vai tendo contato ao longo de sua existência (ALMEIDA; MAGALHÃES, 2011). A entrevistada Dandara trabalhou na atenção básica na Secretaria de Saúde de sua cidade e, paralelamente, começou a faculdade de Enfermagem em Cruz das Almas. Quando questionada se a entrada no curso foi em função desse contato com a área da saúde, ela diz que não, mas que era uma das opções; enquanto fala, ela reafirma que a proximidade com os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), quando trabalhava, foi uma vantagem diante da escolha por Psicologia.

A estudante Antonieta se inscreveu no curso de Pedagogia em uma cidade próxima. Comenta, porém, que só se inscreveu para não ficar sem estudar e porque seus pais não a deixariam vir para Salvador, devido tanto às condições financeiras, como também porque ela era relativamente nova (tinha 16 anos na época). Ela relatou que tinha muito em dúvida do que fazer, pois apesar de querer estudar, não sabia o quê exatamente. Através de uma amiga que fazia o BI em Salvador, ficou sabendo da existência do curso; se inscreveu e descobriu que tinha sido aprovada através da mesma amiga.

Eu me sentia muito pressionada e muito em dúvida, com medo de escolher errado, que é o que eu ia fazer se tivesse entrado tão de cara. E era muito nova também pra escolher uma coisa assim, mas já tinha em mim essa coisa de ir, de fazer a universidade... Só que eu queria estudar um monte de coisa, eu acho que eu ainda quero estudar um monte de coisa. (...). Queria estudar várias coisas, mas esse relato do que era o BI veio no momento certo, tipo “como assim, existe o que eu quero?!”. (Antonieta, 08/02/2017).

Diante de um campo tão vasto de possibilidades, o maior desafio imposto é escolher, e esse desafio se intensifica devido à falta de conhecimento vivencial daquilo que se está escolhendo. Nesse sentido, a viabilidade de transitar pelos diversos cursos de

áreas de conhecimento diferentes, como propõe o BI, é uma ferramenta que potencializa o amadurecimento de escolha profissional, pois permite uma experimentação das possibilidades (LIMA; COUTINHO; ANDRADE; LOPEZ, 2016).

Nina relatou que, ao ler sobre o BI, achou muito interessante a proposta da interdisciplinaridade. Por gostar dos diversos cursos oferecidos pela área de Humanidades, ingressou *“já pensando em fazer ou Direito ou Psicologia, mas à medida que eu fui cursando, foi fortalecendo minha decisão pela área de Psicologia (...)”* (Nina, 23/03/2017). A estudante Zeferina, por sua vez, relatou que houve uma reviravolta no seu processo de escolha, pois entrou no BI de Ciência & Tecnologia (C&T) pensando em fazer algo relacionado à Química, mas assim como Nina, o BI foi essencial no processo de escolha pelo Curso de Progressão Linear (CPL).

...quando eu entrei, entrei no BI de C&T, porque no 3º ano eu desenvolvi uma paixão por Química, porque o professor era tão legal... (...). Aí passei no BI de C&T e comecei a pegar as matérias de Engenharia Química: minha decepção. Eu só ia ver a Química como eu queria lá no 7º semestre, eu só ia ver Matemática e Física nos primeiros anos. E isso me frustrou, eu não gostava de jeito nenhum. (...) e no 3º semestre eu fiz vagas residuais (...) e entrei em [BI] Humanidades. (...) aí eu falei: agora eu vou pro Direito. Pra você ver... Aí fiz algumas [disciplinas]... [...] aí depois eu parei (...) e falei “isso não. Eu faço Psicologia, dou um jeito de entrar em Psicologia Jurídica, se for o caso, mas isso não”. Aí tentei Economia, tentei Comunicação, (...) Filosofia, aí quando eu peguei de Psicologia, eu falei: é aqui! (Zeferina, 30/01/2017).

Assim como Nina e Zeferina, Dandara também vivenciou esse amadurecimento de escolha profissional na experiência com o BI e o interesse pelo curso se deu justamente em função do trabalho multidisciplinar. Ela afirma que, entre o 1º e o 3º semestres do curso, estava indecisa sobre Psicologia ou Medicina, mas que, ao pegar uma matéria obrigatória de saúde, a *“...dinâmica da turma e da competição do BI de Saúde que me fez desistir. (...) E aí, desse dia pra cá, eu escolhi Psicologia”* (Dandara, 26/01/2017).

Na contramão dos aspectos positivos citados sobre o BI, Anastácia faz uma ressalva importante: ela relata sobre o incômodo quando as pessoas a questionavam

sobre o BI como curso profissionalizante, com perguntas como “você vai ser o quê? Vai trabalhar onde?”, e diante disso, se viu quase desistindo do curso. Isso se reverteu, ao descobrir que ela poderia migrar para o CPL, posteriormente.

...eu acho que é um curso que tem sua importância pela formação interdisciplinar, pelo conhecimento que você adquire... É um curso importante pra pessoa que não sabe ainda que área quer focar... É um curso também importante pra pessoa que já tem uma graduação, que já tem um conhecimento, e quer fazer uma pós-graduação, um mestrado... E eu acho que é um diferencial, tem um diferencial de quem fez – entrou direto pro CPL e quem passou pelo BI... Eu acho que dá um conhecimento amplo, assim... (Anastácia, 21/05/2014).

Alguns/as estudantes revelam que, logo ao ingressar no BI, são questionados/as por membros da rede de apoio social e afetiva sobre o que serão profissionalmente ao fazerem BI. No entanto, a experiência de ser estudante de BI desperta interesse pela formação interdisciplinar que antecede a formação profissionalizante. Em que pesem os desafios do novo desenho curricular, a formação interdisciplinar é percebida como positiva por muitos/as estudantes e o crescimento pessoal-acadêmico gerado no BI é reconhecidamente valorizado ao longo das trajetórias (COUTINHO; LIMA; 2018).

O projeto pedagógico dos BI defende uma consolidação da educação superior que ultrapasse as especializações profissionais clássicas e permite que os/as diplomados/as se diferenciam pelo olhar crítico sobre suas especialidades, como é citado também por Anastácia, ao apontar que há um diferencial de quem entrou direto pro CPL e quem passou pelo BI.

O despreparo profissional está associado às poucas oportunidades/baixa qualidade de atividades práticas oferecidas durante a formação universitária, e também à falta de interdisciplinaridade, que é “definida como o estabelecimento de nexos significativos entre os campos disciplinares” (UFBA, 2008, p. 16) e que se tornou uma exigência dos currículos contemporâneos. Isso é ressaltado no relato de Inácio, que ingressou em uma faculdade particular no curso de Psicologia, em Salvador, e que sentia como se estivesse “*contratando um serviço*” (Inácio, 06/02/2017), e não tendo uma vivência de universidade. Ao ingressar no BI, era comum ouvir dos/as amigos/as

“você vai perder três anos de sua vida pra fazer o BI?” – ao que ele respondia que “*não adianta ficar três anos na [suprimido o nome da faculdade particular citada] e sair um profissional frustrado*” (Inácio, 06/02/2017).

As experiências que mais me marcaram foram as disciplinas artísticas que proporcionam você se desenvolver como profissional, mas principalmente como ser humano; a matéria de Dicção, por exemplo, que me ajudou bastante, tanto na minha vida pessoal quanto aqui. Hoje eu me sinto uma pessoa preparada, claro que ainda tô no meio do curso, tal, mas eu me sinto extremamente preparado, e a disciplina de Dicção, por exemplo, me marcou bastante, porque eu entrei... Olha o meu senso comum: eu entrei pensando “ah, vou aprender a falar” em Dicção, e cheguei lá e vi que era muito além do que aprender a falar; você aprende expressão corporal, a respeitar a fala do outro, a escutar, você aprende a falar, aprende tanta coisa... Então a disciplina de Dicção que eu peguei no IHAC é a que eu trago pra São Lázaro hoje [no curso de Psicologia]. Me proporcionou a crescer bastante. (Inácio, 06/02/2017).

É sabido que o Bacharelado Interdisciplinar não se configura, *a priori*, como curso profissionalizante. Como escreve Matos (2016), este é um curso generalista e aberto que proporciona discussões amplas e pertinentes, aprofunda conhecimentos sobre os diversos temas e áreas e auxilia no amadurecimento de escolhas posteriores. Ao entrarem no BI, os/as estudantes puderam transitar pelos cursos profissionalizantes e, dessa forma, direcionarem suas respectivas escolhas profissionais para o curso de interesse. Há ainda a possibilidade de cursar as chamadas áreas de concentração (AC), que contribuem nesse processo de escolha, já que se apresentam como um conjunto de estudos teóricos e práticos que auxiliam no desenvolvimento de um perfil profissional e/ou acadêmico com um aprofundamento do conhecimento em um campo mais delimitado de saber.

...no momento o que mais me chamava era Jornalismo mesmo, gostava de escrever, gosto de escrever. Era uma área que eu seguiria, tanto que foi minha segunda opção no CPL, [trecho/palavra incompreensível]. (...) Depois eu vi que era Psicologia, depois de fazer a área de concentração, e o contato com Psicologia começou logo no 1º semestre, porque já tinha uns teóricos da Psicologia por ali, tinha Freud muito forte já em Estudos das Humanidades, em Estudos das Sociedades que eu decidi começar a ler Freud, comecei a ler Freud ali no 2º semestre, aí fui lendo, aí percebi que minhas referências e artigos que eu escrevia tinham muitos autores da Psicologia também... Aí eu peguei a primeira matéria no 3º semestre e achei massa,

aí peguei mais outras, peguei umas de Psicanálise e me apaixonei... (Antonieta, 08/02/2017).

Observou-se que, no decorrer das trajetórias, há uma maturação das escolhas profissionais, possibilitada pelo contato com a vivência universitária, o que vai além da responsabilidade pessoal-familiar, evidenciando-se que o processo de escolha profissional é multideterminado. Nessa perspectiva, o Bacharelado Interdisciplinar se apresenta como uma poderosa ferramenta de ingresso, pois sendo um desdobramento do REUNI, permitiu uma ampliação no número de vagas na UFBA (MATOS, 2016), e também de permanência, pois catalisou classes menos favorecidas a encontrar estratégias para se sustentar no meio acadêmico. Esse assunto diz respeito à próxima categoria: autonomia discente universitária.

AUTONOMIA DISCENTE UNIVERSITÁRIA

Diversas questões se impõem na passagem do ensino médio para o ensino superior, uma vez que esse período implica na aquisição de um novo *status* perante a sociedade. Enquanto no ensino médio, *a priori*, temos os/as professores/as como tutores/as incondicionais, uma maior institucionalização do tempo e a dependência familiar como aspectos inerentes à vida de estudante, com o ingresso no ensino superior, essas características vão se dissolvendo e os/as estudantes são convocadas a uma maior autonomia (COULON, 2008). Segundo Coulon (2008), isso ocorre em um processo de aprendizagem no qual o/a estudante vai aprendendo as regras do jogo que regem a universidade, até que ele/a se afilie a essa nova situação e saiba como proceder diante de suas necessidades, como será apresentado mais adiante nos relatos selecionados para este artigo.

Se essa passagem já é um desafio para estudantes privilegiados/as socialmente, para aqueles/as que vêm do ensino público do interior os desafios são ainda mais visíveis, pois

acrescentando-se àquelas comuns [rupturas e desestabilizações] a todos os outros estudantes, [há] a exigência do afastamento de seus amigos, parentes, cidade, e o

desafio de decifrar e interagir com a mudança brusca de tempo e de espaço que uma grande cidade irá impor (LOPEZ, 2010, p. 01).

Assim, novas redes de apoio sociais e afetivas precisam ser construídas e acionadas pelos estudantes a fim de sustentarem suas permanências na cidade, assim como o desenvolvimento de estratégias para se afiliar ao novo espaço de convívio e interação.

Para uma das entrevistadas – Dandara- estar em uma nova cidade foi o fator mais difícil de lidar no processo de transição, pois segundo ela, sua família não é muito de viajar e sair de casa, e até hoje ela não gosta de Salvador. Como entrou no turno noturno do BI, questões como a violência e a distância entre os bairros também foram aspectos que dificultaram essa transição. Para outra estudante – Zeferina- a transição também não foi simples, já que tudo aconteceu muito rápido: ela se formou no ensino médio em dezembro, na cidade de Marcionílio Souza, em janeiro ocorreu a colação de grau, em fevereiro foi o mês de inscrição no BI e em março as aulas começaram. Em um mês ela teve que providenciar documentação, lugar para ficar e acionar uma rede de apoio que possibilitasse sua estadia em Salvador.

Diante das dificuldades financeiras, exceto Inácio (cuja mãe já morava na capital), Anastácia (cujas irmãs também já moravam em Salvador) e Nina (que conseguiu moradia na residência universitária), todas as outras mulheres precisaram acionar redes de apoio externas à família nuclear para ficarem na cidade. Inicialmente, Dandara morou com as tias no bairro do Garcia, depois dividiu apartamentos com estudantes da própria UFBA e, atualmente, reside próxima ao campus de São Lázaro graças ao auxílio que recebe através da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e Ações Afirmativas (PROAE/UFBA). Entretanto, conseguir esse auxílio não foi fácil.

Só vim receber auxílio da UFBA com dois anos e pouco... (...). [Eu] pedia e não conseguia; eu fui até insistente, assim, pedi umas cinco vezes, por aí. Todo semestre eu ia, todo semestre eu pedia, quando eu já tinha quase perdido as esperanças eu fui lá e pedi mais uma vez e aí eu ganhei o auxílio [moradia]. (Dandara, 26/01/2017).

Ao ser questionada sobre o porquê de não ter conseguido o auxílio, ela relatou:

Eles não davam retorno, assim... Eles não têm costume de dar o retorno, só se a gente fosse lá procurar, mas eu também nunca fui procurar (...). Da vez que eu recebi o auxílio, eu fui procurar, aí quando eu cheguei lá e falei, ela falou “ah, o corte da renda foi mais ou menos 200 e tanto no mês” e eu acho que eu tinha ficado tipos dois ou três reais abaixo, algo assim do tipo, e ela falou “você vai pedir recurso?” – e eu nem sabia que tinha isso do recurso, e aí pedi o recurso, inclusive minhas irmãs já tinham vindo morar aqui em Salvador também, e elas tavam pedindo recurso, e a gente foi lá junto, falou com a assistente social, e conseguiu o auxílio nesse mesmo ano. (Dandara, 26/01/2017).

Enquanto, *a priori*, no período anterior à entrada da universidade os/as estudantes são amparados/as pelos professores/as e coordenadores/as da escola em tudo o que fazem ou devem fazer, ao adentrarem a universidade essa tutela parece se encerrar, obrigando o/a estudante a assumir uma nova postura perante a essa mudança. Já não são mais os/as atores da instituição que assumem o papel principal de cuidado e sim os/as estudantes que devem assumir esse protagonismo a fim de cuidarem de si mesmos/as (COULON, 2008).

Nesse sentido, ingressar no ensino superior convoca os/as estudantes a uma maior autonomia: explorar as diferentes regras que regem a universidade e que variam de setor para setor, de professor/a para professor/a, de matéria para matéria; tornar coerente os novos códigos institucionais e também relacionais; aprender a lidar com a flexibilidade do tempo e do espaço, que já não é mais tão rígida quanto outrora. Essas características são inerentes ao processo de afiliação discutido por Coulon (2008) que, embora desenvolvido no contexto educacional francês, nos inspira em algumas das suas contribuições. Nesse processo estão em jogo as trajetórias escolares anteriores e as biografias pessoais de cada um/a, e para aqueles/as estudantes que vêm de redes de ensino públicas do interior, isso não é vivido da mesma forma que as estudantes da capital. Essa situação é destacada também por Lopez (2010) e aparece entre os/as nossos/as entrevistados/as.

Antonietta relata que veio morar com parentes do ex-marido de uma tia e foi a única possibilidade de ter um lugar para ficar na cidade que permitiu a sua vinda, pois seus pais não tinham condições financeiras para bancar um aluguel. Por conta dessa

dificuldade, assim que Antonieta chegou a Salvador, ela recorreu a PROAE e conseguiu um auxílio transporte. Contudo, ela comentou que adaptar-se a uma nova casa, a outros costumes e “morar de favor” foram aspectos que dificultaram sua fixação em uma nova cidade. Ela relatou que não tinha sequer um lugar para guardar seus pertences e que sentia muita falta de casa. Além disso, havia uma enorme pressão das pessoas preocupadas com ela. Apesar de saber que a UFBA possuía as residências universitárias, seus pais a pressionavam para não ir para lá. Entretanto, no início do último semestre do BI, ela resolveu pedir o auxílio moradia e colocou a residência como 2ª opção – uma opção que ela não cogitava, mas que se fazia necessária por conta das suas condições de alojamento.

Eu não queria mais ficar morando na casa de ninguém, não tava rolando mais pra mim, esperei terminar o BI e tava vendo o que eu ia fazer, porque (...) [eu] tinha decidido Psicologia e colocado, mas fiz ENEM e decidi fazer [outro] vestibular, só que acabei não fazendo porque recebi o resultado da residência antes (...). Na verdade, eu pensei em passar pra uma faculdade que tivesse Psicologia à noite pra eu poder trabalhar de dia... (...) Aí bem no finalzinho do semestre a PROAE me ligou falando que tinha vaga na residência, aí eu fiquei... “É, segura aí a onda, você tem que ir pra residência; é a chance agora!” (Antonieta, 08/02/2017).

Além das políticas regionais relatadas, por exemplo, pelos entrevistados Inácio e Dandara, e de leis nacionais que instituem programas como o ProUni, que permitiria, por exemplo, que a estudante Antonieta tivesse acesso ao ensino superior, existem em algumas universidades as chamadas políticas de permanência, pois não é somente o ingresso ao ensino superior que garante a permanência e a conclusão dos/as estudantes de camadas populares (SOUSA; PORTES, 2011).

Um estudo realizado por Santos e Duccini (2016) investigou a introdução de ações afirmativas na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), que vão além das cotas sociais e étnico-raciais e que potencializam a permanência de estudantes de classes populares na universidade. A UFBA, assim como a UNIVASF, recebe estudantes de várias regiões do país e de diferentes classes sociais, o que exige medidas que sejam capazes de atender às demandas de estudantes pertencentes a grupos específicos. É sabido que determinados grupos sociais, historicamente, são

impossibilitados de exercerem com plenitude seus direitos como cidadãos e essas medidas promovem uma reparação/compensação para essa questão. No caso específico da universidade, os programas e ações de caráter afirmativo podem contribuir para que mais estudantes tenham condições de continuar na instituição (SANTOS; DUCCINI, 2016).

Segundo a análise de Cunha (2017) sobre a introdução de políticas de permanência na UFBA, em 2004, a universidade lançou o Programa de Ações Afirmativas, que institui estratégias para o ingresso, assistência e permanência dos/as estudantes oriundas de camadas populares, visando à diminuição da desigualdade social. São ações de apoio financeiro (auxílio moradia, auxílio transporte, restaurante universitário, residência universitária, ampliação de bolsas estudantis) como também ações que buscam integrar esses/as estudantes ao contexto universitário (ampliação de cursos noturnos, tendo em vista estudantes que precisam trabalhar durante os turnos matutino/vespertino, creche, um sistema de acompanhamento acadêmico dos/as estudantes, apoio pedagógico). A criação do Programa Permanecer, que distribui bolsas para estudantes da universidade em vulnerabilidade social vinculados a projetos de extensão, pesquisa, apoio docente e aprendizagens profissionais, também representa um avanço no que diz respeito à possibilidade de permanência por parte desses/as estudantes específicos/as, na UFBA.

Na direção de ser mais coerente com as narrativas das entrevistadas em relação à autonomia universitária discente, recorremos ao conceito de Roberto Tikanory (2001). Ele define autonomia como “capacidade de um indivíduo gerar normas, ordens para a sua vida, conforme as diversas situações que enfrente” (p. 57). No entanto, o referido autor explica que esta capacidade não pode ser confundida com independência ou autossuficiência. Primeiro, porque, de alguma forma, todos/as somos dependentes de instituições, serviços, pessoas; segundo, a autossuficiência não se aplica sem uma análise consistente das condições de possibilidades de cada pessoa ou grupo social; terceiro, a dependência restrita/restritiva é que diminui a autonomia dos sujeitos. Nesse cenário, quanto mais podemos contar com instituições, políticas públicas, família, redes

de apoio, maior a autonomia. É neste sentido que as trajetórias das estudantes sustentam-se em autonomias, pois para chegar ao ensino superior puderam contar, não só com uma família que incentiva e valoriza a formação universitária, mas também com políticas específicas de acesso e permanência. Nessa perspectiva, com a próxima categoria buscamos explorar como o próprio BI e o CPL potencializam essa autonomia e a própria afiliação ao espaço universitário.

DIFERENÇAS E REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO NO BI E NA PSICOLOGIA

Os Cursos de Progressão Linear (CPL), diferente dos BI, seguem uma linearidade na formação e capacitam o sujeito para, posteriormente, exercer determinada profissão. Os relatos dos/as estudantes presentes no estudo são marcados/as pelas contribuições do BI para a assunção da afiliação, ou seja, quando o/a estudante se familiariza

...com seu novo ambiente, que já não lhe parece mais hostil ou estranho, mesmo que ainda sinta ser necessário estar vigilante. (...) Ele é marcado (...) por certo manejo das numerosas regras que organizam a vida social e intelectual do trabalho universitário, manejo que se manifesta em diferentes ocasiões. (Coulon, 2008, p. 199).

A estudante Dandara, por exemplo, relata que, por não ter tido uma boa base no ensino médio, acabava não compreendendo alguns conteúdos e temas, mas que algumas componentes curriculares (CC) do curso serviram como pontos de sustentação para ela. Como ilustração, citou componentes oferecidos pelo Instituto de Letras (Leitura e produção de textos em língua portuguesa; Língua portuguesa, poder e diversidade cultural) e Oficinas de texto em Humanidades, matérias obrigatórias da formação geral em Bacharel em Humanidades. Além de tais CC, a estudante ressaltou que os anos de monitoria e pesquisa também a auxiliaram no processo de adaptação. Quando questionada sobre como ficou sabendo dessas extensões, ela rememorou:

Foi tudo com um professor só, [cita o nome do professor do IHAC]. Eu tive contato com ele em Estudos da Sociedade, uma matéria que ele dava, e me apaixonei pela dinâmica, a forma como ele falava; aí me aproximei dele e comecei essa pesquisa voluntária, e aí fiquei e ele perguntou se eu queria ser monitora da disciplina e eu quis, aí fiquei na extensão e na disciplina por um ano. [...] A pesquisa era com carta de presos, era bem interessante. E aí me aproximou ainda mais da Psicologia, porque era algo que colava, então... (Dandara, 26/01/2017).

Para uma das entrevistadas - Antonieta, a possibilidade de poder circular por diversas áreas combinava com sua perspectiva fundamental de diversificar seus estudos, e a fim de verificar como seria o componente curricular, buscava saber das pessoas que já haviam cursado. A estudante ressaltou ainda que na área de concentração de Estudos da Subjetividade e Comportamento Humano, oferecida pelo IPS/UFBA, que se configura geralmente como o terceiro semestre do BI (um ano e meio anos após o ingresso na universidade), ela já se sentia mais confiante em circular pelos demais espaços universitários. Atualmente, cursando o CPL- Psicologia, Antonieta diz sentir falta de poder estudar componentes curriculares de outros cursos, pois precisa cursar os obrigatórios que não gostaria de fazer. O que se observou, entretanto, foi que a circulação pelo BI e essa vivência inicial de universidade lhe conferiram maior conhecimento sobre a montagem das matrizes curriculares dos cursos e o aproveitamento das horas extracurriculares, obrigatórias tanto nos BI quanto nos CPL. No BI, contudo, esta carga horária extracurricular é muito superior às exigidas nos CPL.

Nos relatos de Dandara e Antonieta, observa-se certa tomada de iniciativa frente ao funcionamento da universidade, especialmente em relação à possibilidade de escolha dos componentes curriculares. Enquanto no ensino médio e no CPL as disciplinas são pré-estabelecidas, no BI é o/a estudante que monta sua matriz curricular. Essa iniciativa revela um potencial diante dos processos de afiliação das estudantes. Para Coulon (2008, p. 259) “afiliar-se ao mundo universitário seria, do ponto de vista intelectual, saber identificar o trabalho não solicitado explicitamente (...)”.

A estudante Zeferina, por sua vez, comentou que essa liberdade para a escolha de matérias a confundia, pois quando lhe dão muitas opções, ela acaba não conseguindo escolher. Quando perguntada sobre essa liberdade em Psicologia, Zeferina relata vê-la

apenas em alguns componentes curriculares, mas que não encara isso de forma negativa. Ao contrário, considerou importante que fosse direcionado, porque já possuía a visão mais ampla “*graças a essa projeção que eu tive do BI*” (Zeferina, 30/01/2017). Além dos impasses da própria dinâmica universitária, que é nova, foram observadas nos relatos dos/as estudantes as dificuldades decorrentes do fato de serem oriundos/as de rede de ensino público. Inácio, por exemplo, relatou sobre o novo

...ritmo de trabalho, de apresentações, de escrita, de leitura muito além do que eu estava acostumado, então até que eu me adaptasse e pudesse caminhar e... Porque eu sempre estudei em escola pública, desde a 1ª série até o 3º ano, então eu não tinha costume de ter essa carga de leitura extrema. E no BI, meu irmão... Ainda acredito que é maior que a de Psicologia. (Inácio, 06/02/2017).

Antonieta também relata sobre as dificuldades decorrentes de sua situação econômica:

Eu (...) procurava me inteirar, mas sentia que eu não tinha tido essa preparação toda. (...) Às vezes era uma pressão muito grande também pra mim porque tinham as coisas pra acompanhar na universidade, (...) o curso exigia bastante leitura, e tinha que estudar as coisas que já foram, que você já devia tá sabendo muito bem (...) [desde o] ensino médio. Tinha gente [no curso] que já tinha viajado pra vários lugares, foram educados em vários idiomas, e não sei o que... (Antonieta, 08/02/2017).

Com base na análise do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), exame que visa avaliar a qualidade dos cursos de graduação, Ristoff (2014) apontou que a quantidade de estudantes da graduação de Psicologia, com renda mensal superior a 10 salários mínimos, no primeiro ciclo³ de avaliação do curso, era de 32%, enquanto na sociedade brasileira a quantidade de famílias que possuem essa renda mensal é de apenas 7%; ou seja, os/as estudantes de Psicologia eram cerca de quatro vezes mais ricos/as que a população brasileira.

30 Enade foi criado em 2003 e avaliou todos os 20 mil cursos de ciências da saúde, agrárias, sociais, jurídicas, engenharias e licenciaturas. No dia 12 de novembro de 2006, completou o primeiro ciclo de avaliação (cada ciclo tem duração de três anos).

Constata-se, porém, que o curso tem sofrido os impactos das políticas de inclusão nos últimos anos e no 3º ciclo de avaliação, observou-se que o percentual de estudantes com esse alto perfil econômico caiu para 16%, a metade do que foi avaliado no 1º ciclo. A mudança de perfil também se registra em relação ao crescimento de estudantes oriundos/as de escola pública no ensino superior ao longo dos ciclos: no 1º ciclo, a porcentagem de estudantes egressos/as de rede pública era de 41%, enquanto no 3º ciclo, era de 49%.

Nesse sentido, reforçamos que a Lei 12.711/2012, que reserva 50% das vagas nos Institutos Federais de Ensino Superior – IFES para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, tem sido determinante para que mais estudantes de camadas populares acessem o universo acadêmico, “podendo pavimentar o caminho para que políticas mais agressivas de inclusão se tornem politicamente viáveis e aproximem os percentuais da escola pública aos dos estudantes de educação superior dela oriundos” (RISTOFF, 2014, p. 743).

Quando questionado sobre as experiências vividas no BI que o ajudaram a se firmar no espaço acadêmico, Inácio falou sobre os CC de Artes, a exemplo do CC de Dicção, revelando que hoje se sente uma pessoa preparada, especialmente por todas as leituras a que teve acesso. Ele comentou também que os/as estudantes que vieram do BI são mais questionadores/as do que os/as de Psicologia e de outros cursos com os quais já cursou algumas disciplinas. Anastácia e Nina, estudantes mais velhas entrevistadas, também corroboram com a visão de que há um diferencial entre as pessoas que vieram do BI e aquelas que entraram direto para o CPL. Elas relataram que o BI lhes deu uma visão de mundo ampliada, que não fica centrada apenas nos componentes curriculares do curso de progressão linear, o que é importante para orientar aqueles que ainda não sabem para que área vão se direcionar.

O que é mais recorrente nos relatos sobre as diferenças entre o BI e o CPL de Psicologia é a menor flexibilidade dos cursos, haja vista que o segundo curso possui um caráter mais técnico. Isso é absorvido pelos/as estudantes de diferentes maneiras e os relatos sugerem que uma maior maturação foi obtida nos semestres cursados no BI

frente ao desafio de permanência na universidade. Esse aspecto foi percebido pelos/as próprios/as estudantes em relação àqueles/as que ingressaram diretamente no CPL.

O processo de tornar-se universitário/a envolve também as biografias pessoais de cada um/a. Tratando-se de estudantes oriundos/as de rede pública de ensino e os percursos e percalços relacionados à transição do interior para a capital, a oportunidade de viver o Bacharelado Interdisciplinar apresenta uma possibilidade de equivalência na concorrência inerente ao processo de ingresso na universidade. Nessa direção, o BI proporcionou o direito de aprender e praticar os modos de funcionamento da universidade que não faziam parte de seus hábitos como estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho visou discutir que o processo de entrada e conquista da autonomia frente ao ingresso na universidade não gira somente em torno da capacidade individual de cada um/a. Trata-se de um processo é amplo, gradual, que se utiliza de estratégias fomentadas pelas redes de apoio sociais e afetivas, daquilo que diz respeito às trajetórias pessoais-familiares e, especialmente, das políticas públicas, sejam as nacionais (como o ProUni, as políticas de ações afirmativas e as reformas universitárias que ampliam o número de vagas nas universidades), as políticas de permanência universitária (como auxílio moradia, auxílio transporte, restaurante universitário, acompanhamento médico e residência universitária) e políticas regionais (como os cursos pré-vestibulares e os transportes universitários interurbanos, ambos oferecidos gratuitamente).

A origem social e a situação econômica das famílias do/as estudantes são aspectos que devem estar na base das políticas públicas de inclusão, pois eles são resultado de um cerceamento histórico dos direitos desse determinado grupo social que é marcado pelas condições de desigualdades raciais e sociais. Além disso, o Bacharelado Interdisciplinar se apresenta também como grande ferramenta de democratização do ensino superior, pois essa recente modalidade de graduação permite aos/às estudantes transitarem pelos diversos campi da universidade, integrarem os

curso de diferentes áreas e fazerem suas escolhas com maior maturidade, como foi percebido pelos relatos e outros estudos citados. O BI se configurou como grande catalisador na trajetória desses/as estudantes, pois nas narrativas sobre os impactos causados pelas carências de conteúdos no ensino médio, permitiu que essas aprendizagens pudessem ser realizadas, seja pelos próprios componentes curriculares, seja pela convivência com professores/as e pares, seja pelo método de ensino adotado no curso.

Ressalta-se, por fim, a necessidade de estudos que compreendam o ingresso no ensino superior como processual, considerando os vários aspectos pessoais, familiares, políticos e institucionais que compõem as trajetórias escolares. Explorar as estratégias e situações que expliquem o prolongamento das trajetórias de estudantes de camadas populares pode servir como subsídio para construção e ampliação de políticas educacionais que democratizem o ensino superior e, em especial, o ensino básico, anterior e essencial à entrada na universidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL; BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007: Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI. **Diário Oficial da União**, 2007.

COUTINHO, Denise; LIMA, Mônica. Percepções de egressos do bacharelado interdisciplinar no curso de psicologia da UFBA. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*. v. 9, n. 1, 2018, p. 87-107.

CUNHA, Eudes Oliveira. Política de permanência de estudantes na UFBA: entre os planos e as ações. In: SEMINÁRIO SOBRE EFICÁCIA E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 6., 2017, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: FAGED, 2017. Disponível em: <http://www.equidade.faced.ufba.br/politica-de-permanencia-de-estudantes-na-ufba-entre-os-planos-e-aco-es>. Acesso em: 22 Abr. 2018.

DE LEMOS ALVES PEIXOTO, Adriano; DE AMORIM RIBEIRO BARBOSA, Elisa Maria; BITTENCOURT BASTOS, Antônio Virgílio; KOEHNE RAMALHO, Maria Cecilia. Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes

de rendimento. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 21, n. 2, 2016.

DOS SANTOS, Janete. Política pública de acesso ao ensino superior: um olhar sobre a utilização do Enem/Sisu na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., 2011, Salvador. **Anais eletrônicos...** UFBA, 2011. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45977919/utilizacao_do_enem_sisu.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1525397155&Signature=4%2F3j8tGPgf14vihJ6HVbKe5YhVA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPOLITICA_PUBLICA_DE_ACESSO_AO_ENSINO_SUP.pdf. Acesso em: 06 Fev. 2018.

DOS SANTOS, Danilo Moreira; DUCCINI, Luciana. Ações afirmativas e ensino superior: a implantação de programas e ações de caráter afirmativo na Universidade Federal do Vale do São Francisco—Univasf. **Revista de Educação do Vale do São Francisco-REVASF**, v. 6, n. 10, p. 39-64, 2016.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, n. 37, 2008.

GRIJÓ GUAHYBA DE ALMEIDA, Maria Elisa; SEIXAS MAGALHÃES, Andrea. Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 12, n. 2, 2011.

KINOSHITA, Roberto Tykanori. Contratualidade e reabilitação psicossocial. **Reabilitação psicossocial no Brasil**, v. 2, p. 55-59, 1996.

LIMA, Mônica; COUTINHO, Denise; ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro de; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Trajetórias acadêmicas e construção de significados e sentidos na transição dos Bacharelados Interdisciplinares à formação em Psicologia na UFBA. In: PROGRAMA PENSE, PESQUISE E INOVE A UFBA. **Projeto de Pesquisa...** UFBA, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/5660>. Acesso em: 15 Ago. 2017.

LIMA, Mônica; COUTINHO, Denise; ANDRADE, Jhonata; LOPEZ, Fabio Nieto. Trajetórias acadêmicas de estudantes dos Bacharelados Interdisciplinares e do curso de Psicologia: análise de históricos escolares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 91, 2016.

LOPEZ, Fábio Nieto. O estudante novo na nova cidade. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 11., 2010, Salvador. **Anais eletrônicos...** UFBA, 2010. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/222.pdf>. Acesso em: 30 Jun. 2017.

MATOS, Marília Neri. **A formação em Bacharelado Interdisciplinar e suas contribuições na escolha profissional em Psicologia**. Salvador: PPGPSI, 2016.

ORTEGA, Eliane Maria Vani. O Ensino médio público e o acesso ao ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 23, p. 153-176, 2001.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 3, 2014.

SOUSA, Letícia Pereira; PORTES, Écio Antônio. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 92, n. 232, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares. 2008.

VÁZQUEZ, F. El análisis de contenido temático: Objetivos y medios en la investigación psicosocial (Documento de trabajo)(pp. 47-77). **Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona**, 1996.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 32, 2006.