

DA SOMA DAS PENAS AO TROCO EM POEMAS: SUBJETIVIDADES EMERGENTES NAS RELAÇÕES DE INTERIORIZAÇÃO ACADÊMICA – SENSIBILIDADES INTERCULTURAIS

F.J.C.G.¹

Resumo: O presente artigo trata dos desafios e possibilidades das relações entre os atores acadêmicos, na condição de imigrantes, em Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), com processo de macro-interiorização recente. O referencial teórico envolveu autores desde a Educação, como Anísio Teixeira (2005), à Psicologia e Antropologia Intercultural, como Dantas (2004, 2012) e Rabot (2008). O objetivo foi compreender as subjetividades emergentes em relação com as sensibilidades interculturais. Como metodologia, foram analisadas escutas escolhidas no período letivo de 2011 até o momento, no Núcleo de Assistência Psicossocial (NAPSI). Dados como situação econômica precária e relações conflituosas entre alunos e professores, interpretados sob o foco dos conflitos interculturais, foram os quais destaquei. Considero, ao final, o desdobramento deste estudo em relação com as possibilidades deixadas em aberto, em diálogo com os resultados e a literatura.

Palavras-Chave: interiorização, imigração, subjetividades emergentes, sensibilidades interculturais

Abstract: This article discusses the challenges and possibilities of relationships between academic actors, as migrants in Federal Higher Education Institution, with recent macro internalization process. The theoretical framework involved authors from Education, as Anísio Teixeira, to the Intercultural Psychology and Anthropology, as Dantas (2004, 2012) and Rabot (2008). The objective was to understand emerging subjectivities in relation to intercultural sensitivities. As methodology, it was analyzed psychological interviews hold at the Center for Psychosocial Assistance (NAPSI), since the year 2011 to date. Data showed precarious economic situation to conflicting relationships between students and lectures. They were interpreted by the perspective of intercultural conflicts. Finally, it was considered further possibilities released from the dialogue between the results and literature, as future research on the theme.

Keywords: countryside, immigration, emergent subjectivities, intercultural sensitivities

¹ Professor Adjunto e Psicólogo Educacional da UFMA (NAPSI), Coordenador do Projeto *LIBER-ARTE*: Psicologia Comunitária-Cultural, Secretário de Cultura do Centro de Cultura Negra - Negro Cosme, Imperatriz-MA. Doutor em Educação e Cultura pela USP e Mestre em Psicologia pela Tsukuba University/Japan. Pratica capoeira angola. Correo-e: fabio.cardias@hotmail.com e sítio: cardiasfabio.blogspot.com.br

1. Introdução

*Se a obra é a soma das penas
Pago, mas quero meu troco em poemas
(Itamar Assunção/Alice Ruiz²)*

Este artigo trata dos desafios e possibilidades das relações - ora conflituosas, ora harmoniosas - entre professores, graduandos e técnicos do ensino superior, na condição de imigrantes, em Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), com processo de macro-interiorização recente.

Relata também, algumas reflexões e experiências deste pesquisador como psicólogo educacional da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus de Imperatriz, município que se define com um pólo universitário importante da região sul maranhense. Ouviu-se queixas e crises dos docentes, dos discentes e dos técnicos-administrativos, entre as quais somam experiências em territórios indígenas, quilombolas, camponeses e rurais. Uma significativa vivência intercultural.

Tenho tecido relacionamentos com estudantes provenientes de capitais e cidades interioranas como Açailândia, Ribeirãozinho, Grajaú, Buriticupu, Barra do Corda, dentre outras, e estudantes e povos de diversas etnias, como Guajajara, Krikatí, Gaviões, Kayapó, Mundurucu e quilombolas da região tocantinense, alcantareense e paraense. Esses relacionamentos possibilitam a contribuição, com críticas sobre o tema da diversidade cultural na universidade, sob o viés da educação, da psicologia educacional, mas também da psicologia intercultural e do e/imigrante, dentre outras contribuições, já há quatro anos nesta região e instituição.

Primeiramente, foi observado que, se por um lado foi positiva a ampliação dos investimentos públicos na Rede Federal de Educação Superior, o REUNI, por outro, o desafio de interiorizar a Educação Superior Pública enfrenta diversos obstáculos. Dentre os quais se podem destacar: **a)** dificuldade de fixação de docentes; **b)** problemas na

² Letra integral da música *Se a obra é a soma das penas*, dos autores citados, do CD intitulado *Bicho de 7 cabeças* – Itamar Assunção e as *Orquídeas do Brasil*, volume 1, da Coleção Caixa Preta – Itamar Assunção, selo SESC.

implantação de infraestrutura; **c)** condições precárias de funcionamento; **d)** regimes curriculares convencionais; **e)** implantação do Projeto Político-Pedagógico sem a participação real da comunidade local, em que pese propagandas de educação inclusiva. Também, de acordo com o que foi discutido sobre o Plano Orientador Institucional e Político-Pedagógico da Universidade do Federal do Sul da Bahia (2012) ³.

Entretanto, o **objetivo** deste trabalho é compreender os dilemas, as contradições, os desafios, as possibilidades e os silêncios das subjetividades emergentes das relações entre os atores acadêmico-imigrantes de diferentes regiões que compõem a comunidade acadêmica em estudo, a da UFMA - Imperatriz. Em outras palavras, busca-se entender os choques culturais registrados e observados, do ponto de vista das escutas psicológicas educacionais, com orientação intercultural e profunda. Pois, observou-se que, dentre diversos conflitos, os problemas interculturais não são percebidos como tais. Por isso, não compõem pauta de discussões relacionais entre docentes, docentes, técnicos administrativos e gestores.

Ora, não são estes, os aspectos culturais das relações interpessoais fatores importantes dos mecanismos grupais e dos processos individuais pedagógicos, em especial, os de socialização?

Para responder parcialmente questões como esta se analisou como **metodologia**, escutas realizadas no período letivo de 2011 até o momento. São escutas de professores, técnicos e graduandos que procuraram espontaneamente o atendimento do Núcleo de Assistência Psicopedagógica e Psicossocial (NAPSI). Este é composto fisicamente por uma sala e uma saleta no campus Bom Jesus, possuindo também um apoio no campus Central. Na primeira, foi montado um consultório psicológico, com adequação para a orientação profissional em psicologia da educação. Na saleta organizou-se uma biblioteca especializada, a qual possui estantes com arquivos e documentos. Funciona de segunda-feira à sexta-feira, das 8h00 às 18h00, com agendamento realizado diretamente entre o interessado e este profissional.

³ Parte da motivação deste artigo surgiu do estudo do Plano Orientador Institucional e Político-Pedagógico da recente fundada Universidade Federal do Sul da Bahia-UFSB (elaborado pela UFBA, 2012), especialmente nas Discussões sobre o mesmo das quais participei, no IV Seminário-Oficina de Planejamento Acadêmico da Fundação da UFSB, Porto Seguro, em maio de 2014, certificado pela mesma. Instituição inaugurada em 2014.

Quanto aos sujeitos envolvidos para esta reflexão parcial e análise específica compõem o registro de escutas de: uma técnica administrativa, três professores do ensino superior e vinte estudantes que voluntariamente buscaram atendimento psicológico no NAPSI, com queixas diversas. Dentre estas queixas destacaram-se: **1)** situação econômica, ou material, precária para desenvolvimento da vida acadêmica, **2)** tristeza pela distância da família, pais e cuidadores, **3)** relações conflituosas com professores, **4)** dificuldade de adaptação à vida acadêmica e região, e **5)** problemas de dedicação acadêmica relacionadas com situações amorosas, namorada-namorado, esposa-marido, mãe-filho/a, dentre outros.

Foi observado que muitos dos conflitos descritos estão relacionados aos aspectos de imigração, da interculturalidade e dos novos valores locais em choque com os do lugar de origem, ou seja, aspectos psicológicos em diálogos cultural-migracionais, foco da análise desta contribuição.

O referencial teórico escolhido envolve autores da Educação como Anísio Teixeira (1963, 1992, 2005a, b), Milton Santos (2002, 2000), Paulo Freire (2005), Edgar Morin (2010), Boaventura de Sousa Santos *et. al.* (2007), Alain Coulon (2007, 2012), dentre outros⁴. Como referencial psicológico, sigo a orientação da psicologia analítica de Jung (o processo de individuação), mas aqui, me norteio especialmente pela antropologia e psicologia intercultural, como em Baptista (2008), Sarró (2008), Cunha (2008), Rabot (2008) e Dantas (2004⁵; 2012 a, b).

Porém, autores da antropologia do imaginário, da mitohermenêutica e da hermenêutica simbólica como Gaston Bachelard (1994), George Gusdorf (1987), Gilbert Durand (1979), Marcos Ferreira-Santos (s/d, 2001, 2004), dentre outras diversas contribuições, também influenciam meu pensamento quanto à visão de Homem, de sociedade, de emancipação desta e à proposta de intervenção psicológica, poética e política.

⁴ Principais autores estudados que compõem o Plano Orientador (UFBA, 2012) da fundada UFSB-2014, discutidos no Seminário-Oficina do qual participei, supracitado.

⁵ Na ocasião de 2004 era DEBIAGGI, Sylvia Dantas. *Homens e mulheres mudando em novos espaços: famílias brasileiras retornam dos EUA para o Brasil*. IN: DEBIAGGI, Sylvia Dantas; PAIVA, Geraldo José. **Psicologia, E/Imigração e Cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

Desta forma, optou-se por organizar este trabalho em quatro partes: 1) Introdução, 2) *Da soma das penas*, na qual são exemplificadas queixas e crises dos sujeitos, 3) *Ao troco em poemas*, onde é discutida a literatura estudada e apresentada possibilidades de diálogos e orientações, e 4) Algumas considerações finais sobre o tema, tal como segue.

2. *Da soma das penas: os desafios*

Como supracitado, situação econômica, tristeza pela distância familiar, relações conflituosas entre os sujeitos da cena acadêmica, dificuldades de adaptação à vida nos *campi* e situações afetivas pessoais problemáticas compõem as penas, os dramas, as tragédias, os desajustes e os desequilíbrios dos indivíduos no meio ambiente universitário. Os sujeitos trazem temas dramáticos, alguns trágicos, que são multidimensionais, complexos, holonômicos (MORIN, 2010), e marcadamente interculturais.

A situação econômica dos estudantes é caracterizada pelo fato de a maioria ser proveniente de classes populares. Muitos vieram da zona rural, filhos de camponeses da agricultura familiar, lavadeiras, domésticas, quebradeiras de côco, caminhoneiros, assalariados locais, pais e avós analfabetos, ou oriundos de diversas regiões maranhenses e tocantinas e outros estados, que apresentam Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) muito abaixo da média. Na saga de se tornarem as primeiras gerações da família, com diploma de curso superior, muitos se encontram isolados da família de origem, demonstram muita saudade de casa e solidão, o que é revelado pelas falas como a do estudante *Hefaísto*⁶:

Sinto-me muito solitário, sem dinheiro, longe da minha família, com dificuldades de continuar neste curso. Às vezes acho que não sou capaz de prosseguir, me sinto muito sozinho. Não consigo fazer amigos, tudo me é estranho nesta cidade, os costumes, os valores.

E a da estudante *Suzano*:

⁶ Os nomes aqui utilizados são fictícios para evitar a identificação dos pacientes e suas falas neste estudo.

Eu não sou daqui, então eu tenho muita dificuldade em me relacionar, fazer amigos. Penso em voltar para a casa de meus pais, no interior do Pará. Pelo menos lá eu tenho carinho, comida e paz. Aqui eu sofro muito preconceito.

Os costumes, os valores, os preconceitos, são frequentes pontos de reclamações nas relações. Os códigos culturais imigrantes são diferentes dos de origem, mesmo os de municípios próximos, geradores de estresse de aculturação. Professores e técnicos concursados, como exemplo, provêm de outros estados, como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Ceará, Rio Grande do Norte, Pará, ou da capital São Luís e até mesmo de outros países, como Espanha e Chile. Pode-se observar diversos modos de vida, valores e hábitos diferentes entre si e do local atual em que vivem, tanto no cotidiano das relações, como também nas práticas específicas de sala de aula.

Como exemplo negativo, houve casos de alunos e servidores que se sentiram ofendidos pela crítica de seus pares, tanto locais como entre imigrantes, aos seus sotaques de origem. Mas é a solidão como dificuldade de adaptação ao meio social que os atinge com maior frequência, como expõe a técnica-administrativa *Obatalá*:

Eu estou aqui por necessidade, sabe. Mas eu não gosto daqui e nem da região, sinto falta de praia, de vida noturna, da minha família. Aqui eu me sinto isolada do mundo. Gostaria muito de voltar à minha terra. Aqui as pessoas são rudes, grosseiras, falsas.

Ou da professora *Averequete*:

Eu não ficarei aqui muito tempo, não gostei da cidade, a universidade parece mais um escolão de segundo grau. Já estou aqui há dois anos e não me acostumo com isso aqui, os serviços e o lazer são precários demais. O sul é sempre melhor que o nordeste.

“*Isolada do mundo*” e “*o sul melhor que o nordeste*”, são exemplos que definem bem as preferências e posições geográficas tanto externas, quanto internas, subjetivas. A necessidade de trabalhar, ou ter renda econômica fixa e segura no emprego público, é justificativa frequente da imigração. Mas ao chegar, encontram outros ritmos de vida,

valores, comportamentos e lazeres diferentes dos quais estavam habituados, e as malas cheias de muitos sonhos.

Por sua vez, e independente da escala de distância, muitos alunos do próprio município de Imperatriz, os nativos, ou de municípios maranhenses que rodeiam a cidade, especialmente da zona rural tocantina, também sofrem os choques culturais nas novas relações. Verifica-se “a mesma” intensidade de sofrimento entre os estudantes de outros estados como Goiás, Pará, Tocantins, Piauí, São Paulo, Mato Grosso do Sul.

Refletindo as falas dos sujeitos, faz-se um relacionamento com a contemporaneidade das problemáticas que preocupavam Anísio Teixeira (2005), especialmente: a Educação ser instrumento de inclusão social e emancipação política pela qual a Universidade deve ser indutora de desenvolvimento humano, não somente econômico e tecnológico. A questão de como popularizá-la sem vulgarizá-la carece da pauta de tornar o discurso de desenvolver o bem-estar de seus funcionários, o que deveria incluir a saudável adaptação do novo sujeito ao novo ambiente, uma ambiência saudável.

A exposição à diversidade cultural, a percepção vertiginosa da realidade socioeconômica iníqua e perversa da região, a revisão de contextos históricos dolorosos, a imersão em práticas concretas em novo ambiente de trabalho, a transgressão de papéis pedagógicos, a transposição de fronteiras disciplinares, não podem perder em competência e sensibilidade humanista (BACHELARD, 1994). O que continua um dos desafios propostos por Teixeira (1963, 1992, 2005 a, b): o processo de popularização da educação. Tornou-se um jargão o “Humanizar” a educação, ou a saúde, porém, humanizar nunca será um programa, mas sim este processo que exige profundidade, sim, como sistematização e planejamento, mas tateamento da realidade de modo sensível.

Temos que admitir que estudantes, técnicos e professores se encontram, de repente, em outros espaços-tempos, e, de acordo com o pensamento de Milton Santos (2000, 2002), estes novos espaços-tempos se caracterizam por um “universalismo empírico”, porém é paradoxal, fomentam sociodiversidade e etnodiversidade, em escala inédita na comunidade acadêmica, em especial a do interior.

Esta socio-etno-diversidade possibilita a produção não só de novos discursos, mas subjetividades emergentes nas relações: novas singularidades, novos processos identitários, garantidos os conflitos (SARRÓ, 2008). A solidariedade passa a ser uma contiguidade das relações interpessoais diretas, seja pela presença física ou simbólica dos sujeitos no ambiente, valorizando-se a epistemo-diversidade, que se bem percebida enriquecerá as produções científicas, acadêmicas, extensionistas e docentes originais.

Concorda-se que a problemática da Universidade, da forma como tratada na contribuição miltoniana, se insere em uma perspectiva crítica que me chama a atenção em dois pontos: por um lado, um multiculturalismo politicamente dominado, e de uma matriz acadêmica instrumentalizada ao mundo do trabalho. Por outro, tal modernidade reconfigurou a Universidade como potente instrumento de desenvolvimento do conhecimento disciplinar e sistematizador, gerador de soluções tecnológicas e pragmáticas para as demandas da produção econômica industrial do sistema capitalista, elaborado a partir de uma conformação nitidamente fragmentadora e especializada.

A realidade, acima descrita, implica submissão aos papéis impostos pela transformação rápida da sociedade contemporânea, da massificação e globalização dos bens tecnológicos e culturais, todos como produtos rentáveis, que exigem empreendedorismo de ordem neoliberal, ao colocar o humanismo como discurso importante, mas, longe de deixar de ser um programa objetivado, com incompreensões dos processos interiores ou íntimos. Como bem apontado por Santos (2005), resquícios das três tristes realidades herdadas: **1)** a tradição cartorial da universidade lusitana colonial, **2)** o eurocentrismo da elite nacional e **3)** as sequelas da reforma universitária do regime militar de 1968 – que implicará na diminuição dos laços pessoais universitários e posicionar o professor como um proletário tecnicamente especializado, explorado.

Esses potenciais laços afetivos ainda se encontram como nós emotivos embolados entre alunos, técnicos e professores que demonstram, pelas suas falas, dificuldades sensíveis diversas, compartilhadas em forma de: a) fofocas, b) suspeitas, c) mal entendidos, d) discriminações, e) preconceitos, dentre outras, como revela o estudante *Abraão*:

Eu quero sair deste buraco. Os professores são falsos, falam mal um do outro o tempo todo. Esta cidade me sufoca. Veja que me criticaram só porque em sala de aula eu ajo diferente, eu não sou daqui, sou mal compreendida, poxa! Que se danem estes alunos burros, professores evangélicos e esses técnicos incompetentes. Eu sou mais eu, não vou mudar para agradar ninguém aqui dentro.

Ou na fala do estudante *Netuno*:

As pessoas daqui são grosseiras. São grossas mesmo. Estes alunos não sabem nada, não leem, não escrevem, mas ao menos são interessados.

Neste contexto, verifica-se uma perspectiva negativa de compreensão mútua, na qual a primeira se sente sufocada, como em suas palavras, por se sentir diferente, subjugada e mal compreendida pelos seus pares e alunos. Contra-ataque que subjugava os alunos locais, os valores religiosos de professores e aponta incompetência dos técnicos. Uma reação negativa que aponta choques culturais de compreensão e empatia com o *alter-ego*, com o outro. O segundo exemplo aponta pontos negativos de comparação com sua cultura de origem, mas, ao menos, reconhece um aspecto positivo que se abre à esperança da relação.

E, é sob a dimensão da esperança de crescimento que veremos a seguir algumas possibilidades de transformação das penas em poemas, possíveis na experiência do caminhar psicopedagógico. Invertidas as ordens, alguns dados acima foram discutidos brevemente e abaixo amplio possibilidades, não cerrando o tema, mas propositalmente deixando-o em aberto.

3. Ao troco em poemas: as possibilidades

Acima, exemplifiquei por meio da fala de estudantes, técnico e professores, as frequentes *penalidades* das relações universitárias interioranas, relacionadas com interculturalidades. A proposta não era a prática de psicologia clínica na universidade, mas aconselhamento e acolhimento das angústias que me eram trazidas enquanto pessoas. Pessoas, com as quais foram repetidos encontros por mais de seis vezes e com

acompanhamentos de até quatro meses, e mesmo até o momento. Longe de querer solucionar todos os problemas, mas abaixo, tecemos juntamente com educadores, antropólogos e psicólogos a te(proble)matica em questão.

Dentre as soluções encontradas por eles e elas, para acabarem com o sofrimento de estar ali, registrou-se algumas iniciativas: **a)** professores e técnicos fizeram novos concursos, pediram remanejamento para a capital, São Luiz, ou outros municípios mais próximos de suas origens, **b)** alguns estudantes optaram por fazer novamente o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com esperança de entrarem em universidades em outras cidades, outros até desistiram do curso e voltaram para a casa dos pais, ao alegarem condições econômicas precárias, reais, especialmente no caso de estudantes indígenas.

Porém, os que continuaram, encontraram estratégias para prosseguir. Alguns alunos estão próximos de finalizar o curso superior, e percebe-se claramente que estes se adaptaram melhor ao meio físico e social com o passar tempo, visto que encontraram modos diversos de adaptação.

Entre motivações extrínsecas: professores elevaram a economia e a autoestima ao lecionarem em cursos de especialização, mestrado, ou ao obterem bolsas de pesquisa, extensão e produtividade, ou entre motivações intrínsecas e íntimas: encontro de um par amoroso, filhos, gravidez, descoberta do proveito de viagens constantes. Ou seja, das suas penas fizeram “poemas”, ao perceberem possibilidades de (re)florescimento, (re)encantamentos e potencial contribuições educativas, científicas, técnicas, culturais e acadêmicas ao local, como pessoas de destaque e de respeito.

Primeiramente, na esteira da contribuição de Paulo Freire, dados locais fora do contexto do sujeito não se relacionavam cognitivamente com as possibilidades de aplicação cotidiana requeridas ao crescimento pessoal. Desarticulados da vivência local, uma prática libertadora das angústias culturais requeriam não só expressão crítica ou política, mas também carecem sempre de uma poética, uma estética. A *pesquisa participante* e novos métodos de ensinar passam a ser, para os servidores, por exemplo, possibilidades criativas, pela qual o jargão freiriano *a história é possibilidade*, se justifica na região que os acolhe.

Vale ressaltar que, pouco se encontra na literatura a aplicabilidade da pedagogia de Freire à Educação Superior, mas, e apesar disso, a aplicação das três etapas freirianas de conscientização crítica podem promover também a melhoria sensível das relações acadêmicas: a investigação, a tematização e a problematização. E assim, incluir o caráter intercultural nestes preceitos, da relação-releitura dos mundos convergentes e divergentes das relações, como entremundos, e especialmente na dimensão simbólica. Ou como, sob o pensamento hermenêutico de Paul Ricouer, sugere Baptista (2008):

Aquele que compreende o objecto cultural, próprio ou alheio, também a si mesmo se compreende ao compreender o objecto, o que conduz necessariamente a um alargamento do campo de consciência do sujeito, destruindo os limites do ego narcisista, multiplicando a compreensão das profundas significações outras da vida. Compreender é compreender-se diante de... símbolos, metáforas e mitos, próprios ou alheios, o que só pode acontecer em contexto de diálogo (inter ou intra)cultural (BAPTISTA, 2008 P. 135).

Neste ponto, vem somar a concepção da Ecologia dos Saberes proposta por Boaventura de Sousa Santos *et al.* (2007), como outro alicerce teórico da prática educacional psicológica deste estudo. As seguintes categorias: **i)** Etnodiversidade, **ii)** Epistemodiversidade e a **iii)** Inter-transdisciplinaridade, encontram a sócio-etno-diversidade de Anísio Teixeira, acima relacionada, e a emancipação Universitária que Milton Santos militou, como também discutidas acima.

A nossa comunidade acadêmica se define, portanto, pela riqueza da sociodiversidade (pessoas de diversas regiões se encontram), da etnodiversidade (etnias indígenas e negras se encontram) e da epistemo-diversidade (diferentes modos de olhar se encontram), ou, como prefere Sousa Santos (2007): da democracia, do multiculturalismo e da interdisciplinaridade, uma “ecologia dos saberes”. Ao contrário, as transescalas das temporalidades e da sociologia das ausências promovem monoculturas dominantes que desacreditam experiências alternativas. Articular outros tempos que não o linear hegemônico, se torna estratégia não reducionista, para não coagir nem os sistemas imigrantes nem os locais de saberes, ao ampliar os diálogos.

São as diferentes escalas temporais e espaciais das pessoas, e as diferentes durações de ritmos delas, da intersubjetividade que articulam interescolaridade e

intertemporalidade, nas quais reside a riqueza das relações. A ecologia dos saberes dá consistência epistemológica ao pensamento pluralista e personalista, capaz de aprender com os outros conhecimentos sem esquecer os próprios, ou sua utilização contra-hegemônica (SOUSA SANTOS *et al.*, 2007). Utilizando-se do pensamento de Anthony Giddens sobre a pertença, Cunha (2008, p. 150) chega a considerações parecidas em seu estudo:

Para percebermos as razões desse sucesso devemos olhar os regimes de pertença, isto é, o modo como o sujeito se sente parte de um todo que o ultrapassa, mas lhe dá identidade. Partindo da relação dos actores sociais com o espaço, podemos dizer que os regimes de pertença, como aqui os entendermos, tanto se inscrevem na morfologia, ou seja, numa leitura do espaço determinada pela cognição e pela acção, como na cultura, quer dizer, numa ordem que articula discursos diversos, não necessariamente coincidentes com a experiência empírica do sujeito. Este aporte cultural, aqui visto não tanto como substância, mas como processo, determina as modalidades de representação, ou seja, a forma como se imagina, concebe e gere o social com base numa articulação específica de espaço-tempo.

O que também nos remete à teoria da Afiliação de Alain Coulon (2007, 2012), que compreende outra aplicação particular da abordagem etnometodológica às questões culturais e institucionais da educação superior. Coulon (2007) propõe que a universidade constitui um espaço cultural simbólico peculiar, cuja entrada requer um processo de passagem, compreendido em três tempos: 1) *o tempo do estranhamento*, 2) *o tempo da aprendizagem* e o 3) *o tempo da afiliação*.

Há de se reconhecer que muitos estudantes egressam de distintas modalidades de ensino, socialmente dirigidos de modo diferenciado conforme a origem social e de classe. Inicialmente, há uma fase de profundo estranhamento em relação ao ambiente da universidade e de rompimento com o mundo familiar ou comunitário de origem. Na sequência, após momentos de choque cultural, o estudante passa a se adaptar ao cotidiano universitário mediante uma aprendizagem espontânea e informal de regras e códigos, num processo de assimilação ou aculturação. E com base mais personalista, compreende-se aculturação como estudada em Dantas (2004):

O mencionado conceito de aculturação origina-se na antropologia, tendo Herskovitz em 1938 realizado o primeiro estudo do fenômeno (Berry *et. Al.*,

1992)...[]...Ainda sobre o processo de aculturação, é importante lembrar que, embora originalmente definido como um fenômeno de nível grupal, o processo de aculturação foi reconhecido também como envolvendo o nível individual, referindo-se nesse caso à aculturação psicológica (Berry et al., 1987). Dessa forma, o processo de aculturação pode ser entendido como um fenômeno que ocorre em dois níveis: grupal e individual. A aculturação psicológica refere-se às mudanças psicológicas que ocorrem em um indivíduo cujo grupo cultural está coletivamente sofrendo mudanças culturais. Neste sentido, a aculturação é uma mudança adaptativa ao novo contexto cultural (DANTAS 2004, p. 138).

A terceira e última fase, de afiliação, é o período em que o estudante domina as regras simbólicas do novo espaço de convivência, adquire capacidade de participar das redes, práticas e profissionalização cultivadas nos espaços universitários. Porém, ressalta-se que a trajetória de formação universitária revela-se mais difícil para sujeitos oriundos de classes sociais excluídas dos anéis de poder da sociedade capitalista ocidental, pois que a universidade é a principal fonte de inserção diferencial, reprodutora da hegemonia social e política. Onde está a real inclusão social?

Nas universidades o espaço de convivência pedagógica é o próprio campus universitário (SÁ, 2010). Assim, para haver inclusões reais, é preciso reconhecer contextos plurais, múltiplos de produção cultural, formação intelectual e construção social no campo institucional da formação do conhecimento não tão só, mas da pessoa. Ou, é preciso problematizar a Universidade como um contexto simultaneamente epistemológico, simbólico, social e político.

Como contexto epistemológico, é preciso buscar entender os modos vigentes de produção do conhecimento sistematizado e suas bases pedagógicas. Como contexto social, tematizar e problematizar as reproduções alienantes da reprodução social no meio acadêmico. Como contexto político, conformar as relações de poder em suas origens. Como contexto simbólico, incorporar as várias possibilidades de relações dialógicas entre as diversas culturas que compõem o ecossistema de saberes universitário (UFBA, 2012).

Sobre o contexto simbólico, não abro mão do referencial mitohermenêutico e hermenêutico simbólico, desde a esteira psicanalítica freudiana e junguiana até o imaginário simbólico bachelardiano e durandiano, como de outras contribuições tão importantes das dimensões de profundezas (DURAND, 1979; JUNG, 2000). Mantenho-

me atento aos processos transferenciais, de defesas do ego, das projeções das sombras pessoais e coletivas, das projeções no *Alter*, no Outro que encontramos no caminho, ainda que não seja o foco deste trabalho. Mas, bem de acordo com os estudos de Rabot (2008, p. 188) sobre *Synchrétisme et Postmodernité*, na mesma linhagem acima, que desemboca resumidamente na compreensão ampliada abaixo:

Em somme, l'adhésion à une forme de vie dépouillée à l'extrême, l'attachement au sentiment d'éternité prope à l'expérience mystique, la recherche d'une fusion entre l'âme individuelle et l'âme universelle, la quête d'un retour aux racines, la reconnaissance de l'archaïque dans la l'homme. Les hippies y parviendront au moyen d'une fusion de styles de vie les plus heteroclités: 'les hippies vont conjuguer l'ensemble des moyens et des méthodes connus pour accéder au sacré: les drogues hallucinogènes, l'initiation à l'Inde, la musique psychédélique, l'affoulement festif et collectif...Et, c'est bien parce que les limites du moi deviennent incertaines et infinities que l'extase provoque ce sentiment océanique ou d'union intime avec le Grand Tout (version orientale), ou d'appartenance universelle (version occidentale) (RABOT, 2008, p. 188).

Ou, partindo da noção tensional de construção da pessoa, proposta de Marcos Ferreira-Santos (s/d, 2001, 2004), na tradição da Antropologia Filosófica Personalista trilhada por Nikolay Berdyaev, Emmanuel Mounier, Paul Ricouer, George Gusdorf, Karl Jaspers, Merlau Pounty, Gilbert Durand, e muitos outros autores em comum nos quais buscamos aprofundamento, do qual adoto a noção de Pessoa:

Uma presença humana nos diz Gusdorf. Qual seria a motivação última desta exigência que coloca em questão a presença humana para alunos e professores atentos? Se o sentido comum das palavras não é suficiente na rotina metodológica e didática das servidões escolares, nos defrontamos com o imperativo metafísico de um "*para além do sentido usual*", de um *metaphoros*: metáfora. Então, a linguagem já não diz. A imagem já não é suficiente. O movimento já não nos mobiliza...Estranho momento de comunicação - posto que sempre será comunicação - numa *situação-limite*, como nos ensina Karl Jaspers, uma *Grenzsituation*. O limite, portanto, de meu Ser é o Outro no mundo concreto; linha limítrofe que se funde em minha constituição e só posso Ser na medida que sou com o Outro no mundo: "*o outro é uma forma empírica de atolamento no Ser...*" (Merleau-Ponty, 1992:76). A alteridade aparece, assim, estruturalmente, como membrura, membrana e juntura, como traço constitutivo de minha *pessoa*: sentimento trágico da tensão entre a facticidade do mundo (seu caráter duro, opaco e resistente) e a possibilidade de transcendência do humano (suas pulsões e subjetividade), marcando a construção da *pessoa* como "*prósopon*" (*prosopon*), (*aquele que afronta, que afirma sua presença*) no campo de forças da experiência do mundo e da reflexão sobre estas experiências. Ao

mesmo tempo, de maneira antagônica e complementar, a alteridade faz parte de meu processo identitário. No entanto, a situação-limite é, precisamente, a co-existência destas duas possibilidades: o Outro pode ser *alter*, mas também pode ser *alienus* (FERREIRA-SANTOS, s/d).

Ao que, soma-se a esteira da contribuição da psicologia intercultural de Dantas (2012, p.113) com suas escolhas teóricas, a autora me abre novas e diversas possibilidades de compreensão e atuação, como:

A bordagem intercultural utiliza uma ampla base de teorias para organizar dados e análises, mas têm um conjunto único de métodos. Nesse sentido, parte-se de uma abordagem êmica, considerando aspectos específicos da cultura, estuda-se o comportamento a partir do interior do sistema; examina-se uma cultura apenas; o analista descobre a estrutura; os critérios são relativos às características internas. De uma abordagem ética, em que se estuda um comportamento de uma posição externa ao sistema, examinam-se mais culturas, comparando-as umas com as outras; o analista cria a estrutura e os critérios são considerados absolutos ou universais. Assim, busca-se o universal a partir da compreensão do particular. Como explica Paiva (2004) “a vertente êmica desenvolveu-se como psicologia cultural e a vertente ética como psicologia intercultural que, a partir de um ético provisório aborda os êmicos culturais e deles deriva um novo ético mais abrangente”.

Então, na fuga de tornar possível o Outro como *alienus*, são pelas vias teórico-práticas educativas e interculturais, acima citadas, que o projeto poético-político do NAPSI visa, enfim, à construção de aconselhamentos e orientações na busca de uma nova ética mais abrangente. Capaz, tanto de equilibrar a aflição da noção tensionada de pessoa e o Outro (JUNG, 2000), a individuação, quanto de superar os desafios da afiliação institucional peculiar, uma melhor ambientação física e social, nesta Universidade Pública. Criada e desenvolvida nesta ambiguidade de Ser, ao mesmo tempo tradicional e inovadora; elitista e emancipadora; êmica e ética⁷, conforme apontam os estudos, em consonância com a experiência profissional e pessoal.

4. Algumas considerações finais

⁷ Ainda que cômico de críticas sobre a utilização da palavra êmico (relacionado ao ontológico), a utilizo como na última citação, possível e didática: *êmico*: relacionado ao patricio, consócios e *ético*: entre contemporâneos não consócios.

Primeiramente, foram expostos alguns dados da prática de escuta psicológica deste autor, os quais foram compreendidos sob o viés da Educação, e como novos desafios da mesma. De início, buscou-se uma exemplificação das Subjetividades Emergentes que são observadas em *setting* psicológico acadêmico, em pleno processo muito recente de interiorização, marcada pelo fluxo imigrante frequente de estudantes e servidores públicos, provenientes de outros municípios maranhenses, outros estados e países.

Por segundo, desenvolveu-se transversalmente a ideia de sensibilidades interculturais sob o pensamento de autores de orientações interculturais e que se debruçaram sobre a Educação Universitária e os Diálogos Interculturais. Vide que os aspectos culturais transpassam muitos dos conflitos psicológicos acima trazidos e exemplificados. Mais do que competência ou habilidades, sensibilidades interculturais invocam um olhar mais sensível, uma sensibilidade racional, uma humanidade real e uma hermenêutica simbólica aprofundada e ampliada, em detrimento de vocações mais tecnicistas sobre o tema - do tipo: programadas.

Pesquisas futuras devem levar em conta particularidades dos universos estudantis ameríndios locais, quilombolas e camponeses. Bem como a formação de professores e técnico-administrativos em relação ao tema, do papel da universidade no processo de migração dos seus servidores, do bem-estar de todos no ambiente acadêmico, inclui-se os vigilantes e faxineiros, ou seja, todos. Um vazio na literatura especializada.

Finalmente, ao contrário de Helena, do conto de Galeano (2009, p. 198), com sua árdua tarefa de arrumar e fechar a mala e partir, mas, em vista da bagagem cheia de sonhos e mistérios que as pessoas carregam e trazem, nosso papel tem sido, também, e tal qual um monge zen-busdista solitário em seu mosteiro na montanha, ajudar a esvaziá-las:

Helena sonhou que queria fechar a mala e não conseguia, e fazia força com as duas mãos, e apoiava os joelhos sobre a mala, e sentava em cima, e ficava em pé em cima da mala, e não adiantava. A mala, que não se deixava fechar, transbordava coisas e mistérios.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **O Direito de Sonhar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- BAPTISTA, Maria Manuel. *Símbolo, metáfora e mito na comunicação intercultural*. IN: CABECINHAS, Rosa e CUNHA, Luís. **Comunicação intercultural: perspectivas, dilemas e desafios**. Porto: Universidade do Minho e Campo das Letras, 2008.
- COULON, Alain. **A Condição de Estudante**. Salvador: EDUFBA, 2007.
- _____. Prefácio. In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.). **Observatório da vida estudantil: estudos sobre a vida e cultura universitárias**. Salvador: Edufba, 2012.
- CUNHA, Luís. *Configurações espaciais e regime de pertença*. IN: CABECINHAS, Rosa e CUNHA, Luís. **Comunicação intercultural: perspectivas, dilemas e desafios**. Porto: Universidade do Minho e Campo das Letras, 2008.
- DANTAS, Sylvia Duarte. *Saúde Mental e Interculturalidade: Implicações e Novas Proposições Diante dos Desafios em Tempo de Globalização*. IN: DANTAS, Sylvia Duarte (org). **Diálogos interculturais: reflexões interdisciplinares e intervenções psicológicas**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2012a.
- _____. *Orientação e Psicoterapia Intercultural*. IN: DANTAS, Sylvia Duarte (org). **Diálogos interculturais: reflexões interdisciplinares e intervenções psicológicas**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2012b.
- DEBIAGGI, Sylvia Dantas. *Homens e mulheres mudando em novos espaços: famílias brasileiras retornam dos EUA para o Brasil*. IN: DEBIAGGI, Sylvia Dantas; PAIVA, Geraldo José. **Psicologia, E/Imigração e Cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- DURAND, Gilbert. **Les structures anthropologiques de l'imaginaire**. Paris: Bordas, 1979.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Educação de sensibilidade: crepusculario e mitohermenêutica**. São Paulo: Editora Zouk, 2004.
- _____. **Novas mentalidades e atitudes: diálogos com a velha educação de sensibilidade**. *Jornal da Apase*, São Paulo, v.XVII, n.92, pp.08-11, 2001

_____. *Ursprungsklärung: Arte & Pessoa na comunicação das culturas*. s/d. Disponível em <www.marculus.net>, Acesso em: 30 de outubro de 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Cortez, 2005.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

JUNG, C.G. **Psychologie et orientalisme**. Paris: Albin Michel, 2000.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2010.

RABOT, Jean-Martin. *Syncretisme et postmodernité*. IN: CABECINHAS, Rosa e CUNHA, Luís. **Comunicação intercultural: perspectivas, dilemas e desafios**. Porto: Universidade do Minho e Campo das Letras, 2008.

SÁ, Roseli. Currículo e Formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares. In: SÁ, Roseli; FARTES, Vera Lúcia Bueno (Orgs.). **Currículo, Formação e Saberes Profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência**. Salvador: Edufba, 2010, p. 37-60.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado; MENESES, Maria Paula. *Opening Up the Canon of Knowledge and Recognition of Difference*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Ed.). **Another Knowledge Is Possible: Beyond Northern Epistemologies**. London: Verso, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SARRÓ, Ramon. *¿Qué és un lugar? Reflexiones antropológicas entre lo cercano e lo remoto*. IN: CABECINHAS, Rosa e CUNHA, Luís. **Comunicação intercultural: perspectivas, dilemas e desafios**. Porto: Universidade do Minho e Campo das Letras, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, out./dez. 1963, p.10-19. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/96/98>>. Acesso em: 28 set. 2014.

_____. Depoimento e debate sobre o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 173, jun./abr.1992, p. 143-183. Disponível em:

<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/428/432>>. Acesso em: 28 set. 2014.

_____. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005a. (Col. Anísio Teixeira, v.10).

_____. **A educação e a crise brasileira**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005b. (Col. Anísio Teixeira, v.5).

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Plano orientador institucional e político-pedagógico da Universidade Federal do Sul da Bahia**: minuta 6.0 / Universidade Federal da Bahia; versão composta por Naomar de Almeida Filho, Joana Guimarães, Clarissa Bittencourt de Pinho e Braga ... [et al.]. - Salvador: UFBA, 2012.