

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

CRISLAINE LUISA ARAÚJO

**A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DE ESTUDANTES EM PRÁTICAS DE
PROMOÇÃO DE SAÚDE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Alfenas/MG

2020

CRISLAINE LUISA ARAÚJO

A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DE ESTUDANTES EM PRÁTICAS DE
PROMOÇÃO DE SAÚDE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Estudos em educação: fundamentos, teorias pedagógicas e desenvolvimento humano.

Orientadora: Dra. Cláudia Gomes.

Alfenas/MG

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas

A663c Aratijo, Crislaine Luisa.
A constituição da subjetividade de estudantes em práticas de promoção de saúde no contexto da Educação Superior / Crislaine Luisa Araújo -- Alfenas/MG, 2020.
165f. il. --

Orientadora: Cláudia Gomes.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2020.
Bibliografia.

1. Subjetividade. 2. Promoção de Saúde. 3. Educação Superior.
I. Gomes, Cláudia, II. Título.

CDD-373

CRISLAINE LUISA ARAÚJO

A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DE ESTUDANTES EM PRÁTICAS DE PROMOÇÃO DE SAÚDE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais..

Aprovada em: 25 de maio de 2020.

Profa. Dra. Claudia Gomes
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Profa. Dra. Fernanda Vilhena Mafra Bazon
Instituição: Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR-SP

Profa. Dra. Vânia Regina Bressan
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Gomes, Professor do Magistério Superior**, em 25/05/2020, às 17:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vânia Regina Bressan, Professor do Magistério Superior**, em 26/05/2020, às 09:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Vilhena Mafra Bazon, Usuário Externo**, em 26/05/2020, às 09:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0296132** e o código CRC **BFBEC263**.

Dedico esta dissertação aos meus pais, que desde sempre me ensinaram que o único caminho para que eu pudesse conseguir realizar meus sonhos seria por meio dos estudos e da educação.

AGRADECIMENTOS

Esse momento para mim parece mágico, a realização de um projeto de vida de muitos anos, tenho muito a agradecer. Primeiro, agradeço ao Criador, por em meio a tantos obstáculos ter me dado forças para continuar. Por na sua infinita bondade me permitir galgar mais um passo diante do meu constante processo de formação. Sei que se não fosse da Sua vontade, esse Mestrado não teria acontecido.

Agradeço à minha orientadora, Prof^a Dra. Cláudia Gomes, por ter acreditado em mim, por me ajudar a me construir como pessoa e como pesquisadora, por tanto cuidado em me direcionar, sempre de forma amorosa e acolhedora, fazendo da pesquisa e o processo de elaboração da dissertação um caminho leve e fácil de transitar. Obrigada por tanto, sei que sou uma profissional melhor hoje por você ter investido em mim.

Agradeço à UNIFAL, por ter sido uma alavanca para minha vida, onde me realizo diariamente enquanto profissional servidora e agora me sinto realizada como estudante. Agradeço pelo investimento na qualificação profissional que tive, por meio da flexibilização do horário para servidor estudante e por sempre ter incentivo para qualificação profissional.

Agradeço ao programa de Mestrado em Educação da UNIFAL (PPGE), ao coordenador do programa Prof. Dr. Frederico Augusto Toti e à secretária Valdirene Chagas por tão prontamente atenderem a todas as solicitações, me fornecendo todos os esclarecimentos. Agradeço aos professores do programa, em especial ao Prof. Dr. André Sena Mariano, ao Dr. Marcos Roberto de Faria e Prof^a. Dra. Cristiane Fernanda Xavier, por me conduzirem nas disciplinas e por se doarem tanto no processo de formação de seus alunos.

Agradeço às colegas e agora amigas, que o Mestrado me deu, à Mara Aline, à Juliana, pelo companheirismo, pela parceria, por sempre sermos apoio quando a outra precisou. Verdadeiras jóias em minha vida.

Agradeço aos meus pais por sempre me apoiarem, por acreditarem que eu poderia conseguir crescer profissionalmente. A minha mãe, por me incentivar a ser independente e buscar uma formação universitária. Ao meu pai, que hoje não está aqui para presenciar esse momento, mas que sempre foi um exemplo de luta e batalha durante a vida. Aos meus irmãos Francislene e Maicon, por sempre torcerem

por mim e por sermos elos, nos ajudando sempre. Aos meus lindos afilhados Rafael, Sarah, Théo, Ellison, por serem luz na minha vida.

Agradeço aos meus colegas de trabalho, que hoje são grandes amigos, agradeço à Fernanda, ao Wellington, ao Marquinhos, à Paula, ao Geraldo, por emprestarem seus ouvidos nas minhas lamentações e desespero, por me darem dicas e orientações e por serem meu suporte.

Agradeço as minhas grandes amigadas de sempre, mas que se fizeram cruciais nesta minha trajetória, às amigas da UNIFAL (Michelle, Edna, Vânia, Luciana), à Jessica, à Micaeli, à Mayra, à Patrícia e a tantas outras pessoas que foram cruciais para mim, me amparando e apoiando, sendo meu cais em meio às tempestades.

Não poderia deixar de agradecer a você, Danilo, que chegou há tão pouco tempo em minha vida, mas tem feito meus dias melhores, principalmente me dando o maior dos presentes, o Pedro que está chegando para alegrar nossas vidas.

Gratidão por todos que direta ou indiretamente contribuíram para que essa nova etapa da minha formação fosse concluída.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Com base nos postulados da Psicologia Histórico Cultural, mais precisamente, os estudos de Gonzalez Rey, este estudo, parte da premissa de que a Educação Superior, não contempla efetivamente o desenvolvimento afetivo e relacional dos acadêmicos, ao desconsiderar que os contextos universitários, são atravessados por demandas não só objetivas, mas fundamentalmente subjetivas para a constituição do desenvolvimento humano na vida adulta. Para tanto, a pesquisa lança como objetivo analisar os elementos que compõem a subjetividade social e subjetividade individual de estudantes em práticas de promoção de saúde no contexto da Educação Superior. O estudo se baseia no desenvolvimento de uma pesquisa-intervenção, desenvolvida a partir dos postulados da Epistemologia Qualitativa e desenvolvida no interior de uma Universidade Federal Sul Mineira. Para tanto, foram convidados para participação da pesquisa, doze discentes de graduação dos cursos de Licenciatura em Física, Licenciatura em Letras, Biomedicina, Medicina, Odontologia, Bacharelado em História, Licenciatura em Ciências Biológicas, cursando entre o 1º e 8º períodos. A realização da pesquisa se deu por meio de grupos de discussão, onde foram realizados sete encontros semanais de discussões, ao longo do segundo semestre de 2018, com o objetivo de desvelamento das condições e constituições da vivência universitária. O recurso metodológico utilizado para a realização das intervenções foi o uso de diferentes materialidades mediadoras, dentre as quais se destacam, os poemas, fotos, figuras e pinturas que foram observadas, analisadas e debatidas de forma grupal e coletiva entre os acadêmicos. As intervenções objetivaram problematizar elementos de vivências acadêmicas que permeiam o desenvolvimento humano na vida adulta. Por meio da constituição de núcleos de significação foi possível a constituição de dois núcleos: 1) DO SOCIAL AO INDIVIDUAL: desafios da constituição da formação acadêmica, com os indicadores de mérito acadêmico científico baseado na ótica conteudista, competitividade e vinculação à vivência acadêmica, e novas demandas curriculares e formatos didáticos e metodológicos; 2) DO INDIVIDUAL AO SOCIAL: percalços vividos no processo de desenvolvimento humano, com indicadores como o sentimento de culpa, fracasso e busca por resistência; individualidade e sentimento de solidão; e interesses pessoais e projeto de vida. A presente pesquisa indica um campo importante de atuação da Psicologia Escolar no contexto da

Educação Superior, na busca de construir esforços e estratégias adequadas para promoção de saúde e desenvolvimento discente. No entanto, evidenciamos que se faz necessária, a problematização de elementos institucionais, curriculares, e, sobretudo relacionais vivenciados pelos discentes e docentes para a realização de uma análise das questões que permeiam a Educação Superior, de forma a construir propostas de ações, por meio de novos formatos didáticos e metodológicos, atendendo a demanda um novo planejamento curricular, que considere as relações dentro da Universidade e as vivências acadêmicas enquanto promotoras de desenvolvimento humano na idade adulta.

Palavras-chave: Subjetividade. Promoção de Saúde. Educação Superior.

ABSTRACT

Based on the postulates of Historical Cultural Psychology, more precisely, the studies of Gonzalez Rey, this study, based on the premise that Higher Education, does not effectively contemplate the affective and relational development of academics, by disregarding that university contexts are crossed for demands that are not only objective, but fundamentally subjective for the constitution of human development in adult life. Therefore, the research aims to analyze the elements that make up the social subjectivity and individual subjectivity of students in health promotion practices in the context of Higher Education. The study is based on the development of research-intervention, developed from the postulates of Qualitative Epistemology and developed within a Federal University of Minas Gerais. To this end, twelve undergraduate students from the Degree in Physics, Degree in Letters, Biomedicine, Medicine, Dentistry, Bachelor in History, Degree in Biological Sciences were invited to participate in the research, taking courses between the 1st and 8th periods. The research was carried out through discussion groups, where seven weekly discussion meetings were held, during the second semester of 2018, with the objective of unveiling the conditions and constitutions of the university experience. The methodological resource used to carry out the interventions was the use of different mediating materialities, among which the poems, photos, figures and paintings that stood out, analyzed and debated in a group and collective way among the academics stand out. The interventions aimed to problematize elements of academic experiences that permeate human development in adult life. Through the constitution of signification nuclei it was possible to establish two nuclei: 1) FROM SOCIAL TO INDIVIDUAL: challenges in the constitution of academic education, with indicators of academic scientific merit based on the contentist perspective, competitiveness and connection to academic experience, and new curricular demands and didactic and methodological formats; 2) FROM THE INDIVIDUAL TO THE SOCIAL: mishaps experienced in the human development process, with indicators such as the feeling of guilt, failure and the search for resistance; individuality and feeling of loneliness; and personal interests and life project. This research indicates an important field of action of School Psychology in the context of Higher Education, in the search to build efforts and appropriate strategies for health promotion and student development. However, we show that it is necessary to problematize institutional, curricular, and,

especially, relational elements experienced by students and teachers in order to carry out an analysis of the issues that permeate Higher Education, in order to build action proposals, through new didactic and methodological formats, meeting the demand for a new curricular planning, which considers the relationships within the University and the academic experiences as promoters of human development in adulthood.

Keywords: Subjectivity. Health Promotion. Higher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 –	Número de cursos, matrículas, concluintes e ingressos total na Educação Superior (Graduação e Sequencial), por nível acadêmico – Brasil (2006-2016).....	36
Quadro 1 –	Caracterização e categorização dos participantes da pesquisa.....	93
Quadro 2 –	Objetivos e recursos utilizados durante os encontros.....	96
Quadro 3 –	Organização dos indicadores e núcleos de significação.....	102
Gráfico 1 –	Participantes da pesquisa de acordo com o sexo.....	103
Gráfico 2 –	Quantidade de participantes da pesquisa de acordo com a área de estudo.....	103
Gráfico 3 –	Quantidade de estudantes participantes da pesquisa de acordo com o ingresso.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIES	Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBD	Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio aos Planos de Restruturação e Expansão das Universidades Federais
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SISU	Sistema de Seleção Unificado
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1	HISTÓRICO DO ACESSO AO CONTEXTO ESCOLAR.....	23
2.1.1	Acesso à educação após a República Nova.....	24
2.1.2	Educação Superior no Brasil: condições de desenvolvimento e permanência.....	30
2.2	DESAFIOS NA VIVÊNCIA DO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO.....	39
2.2.1	Mundo do trabalho, desemprego e exclusão social.....	47
2.3	ESCOLARIZAÇÃO, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE.....	61
2.3.1	A Teoria da Subjetividade de Gonzalez Rey.....	68
2.3.2	Espaços de subjetivação na promoção da saúde.....	76
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	84
3.1	DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	84
3.2	DOS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	86
3.3	DA CONSTRUÇÃO DO CENÁRIO DE PESQUISA.....	91
3.4	RECURSOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS.....	93
3.5	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	97
3.6	DOS PROCEDIMENTOS.....	97
3.7	PLANO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS.....	99
4	ANÁLISES E DISCUSSÕES DAS INFORMAÇÕES.....	103
4.1	CONHECENDO OS DISCENTES.....	103
4.2	NÚCLEO 1 - DO SOCIAL AO INDIVIDUAL: desafios da constituição da formação acadêmica.....	105
4.2.1	Mérito acadêmico científico baseado na ótica conteudista.....	105
4.2.2	Competitividade e vinculação à vivência acadêmica.....	113
4.2.3	Novas demandas curriculares e formatos didáticos e metodológicos.....	121
4.3	NÚCLEO 2 - DO INDIVIDUAL AO SOCIAL: percalços vividos no processo de desenvolvimento humano.....	125
4.3.1	Sentimento de culpa, fracasso e busca por resistência.....	125

4.3.2	Individualidade e sentimento de solidão.....	131
4.3.3	Interesses pessoais e projeto de vida.....	139
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
	REFERÊNCIAS.....	149
	APÊNDICES.....	160
	ANEXOS.....	164

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema promoção de saúde na Universidade e desenvolvimento humano na vida adulta tem relação com minha trajetória acadêmica e profissional. Formada em Psicologia, com algumas especializações nas áreas pedagógicas e de gestão de pessoas, atuei tanto nas áreas clínicas, como educacional, nos setores públicos municipais, estaduais e federais. No entanto, mesmo em diferentes contextos de atuação como de profissionalização, o ponto cerne que sustentou e sustenta ainda minha inserção e atuação na área da Psicologia, é a compreensão de que os processos de desenvolvimento humano, sejam na infância, adolescência ou vida adulta devam ser contemplados a partir de múltiplas causas e variáveis, e não apenas limitada a uma leitura psicologizante e individualizante.

Assim, com o intuito de aprofundar o estudo teórico destas premissas profissionais, até então presente na prática e agir profissional cotidiano, em 2016, ingressei na Universidade Federal de Alfenas, como servidora pública, para atuar como técnica administrativa em Educação, na área de Psicologia. As demandas iniciais desta atuação partiam da análise e intervenção sobre o fenômeno do adoecimento psíquico dos discentes, que a partir da escuta psicológica cotidiana, me lançou o desafio e a necessidade de avançar nas proposições interventivas, não mais a partir da leitura exclusiva dos fatores do adoecimento, mas sim, da compreensão complexa do processo de promoção de saúde no contexto universitário, alinhado aos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Escolar Crítica.

A perspectiva de uma Psicologia Escolar e Educacional Crítica, propõe a compreensão do contexto escolar dentro de uma olhar mais ético e politizado, que entende que a ótica do sistema capitalista afeta não somente o mercado, como também as políticas públicas, as relações entre as pessoas e nas instituições e no âmbito educacional, afeta o cotidiano escolar com um todo. A Psicologia Escolar dentro desse viés crítico se posiciona contrariamente às questões educacionais vistas de maneira individualizada, sem implicações na realidade concreta, buscando então partir de uma lógica dialética para compreender os fenômenos que ocorrem nos contextos escolares.

Em minha atuação na Universidade percebi uma demanda tanto por parte dos docentes, quanto dos discentes, de uma atuação na área clínica, na proposta de um atendimento individual. Para atender a essa demanda acabei por iniciar minha atuação dentro desse formato, o que inicialmente parecia viável, mas já no decorrer do primeiro ano de trabalho demonstrou-se insustentável, uma vez que o número de profissionais da área de psicologia era ínfimo diante da quantidade de alunos da Universidade e da quantidade de alunos que buscavam por atenção psicológica. Assim como muitas das demandas apontadas se referiam a questões de ordem estruturais, pedagógicas e relacionais que extrapolavam o campo de significações individuais as quais a leitura clínica se limitava.

O setor que eu trabalhava, hoje Departamento de Apoio e Acompanhamento vinculado à PRACE, contava com duas psicólogas no Campus Alfenas, sendo uma alocada na Sede-Centro e outra alocada no Campus-Santa Clara. Na Sede, local no qual eu trabalhava, havia no final do ano de 2017, um caderno com uma lista de espera de 100 alunos aguardando atendimento psicológico, e não era possível naquela época deixar de atender demandas mais urgentes, para ao menos fazer uma triagem ou escuta inicial dos discentes que aguardavam por atendimento. O que tornava a atuação em psicologia na Universidade desgastante e pouco efetiva no que se refere as respostas às demandas colocadas.

O trabalho em saúde mental, iniciado em 2016, pela enfermeira Vânia Regina Bressan, com continuidade em 2017, com a chegada das profissionais de psicologia na Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, deu origem a relatórios anuais de atendimento, que permitiram compreender demandas, principais problemas de saúde mental presentes nos estudantes que buscavam atendimento. Forneceram algumas informações que podiam relativamente auxiliar na compreensão de como os alunos se percebiam no ambiente acadêmico, instigando a necessidade de criação de instrumentos para compreender todo o universo acadêmico, relações entre pares, relação professor-alunos, relação aluno-Universidade, dentre outras questões.

Como forma de estudar sobre essa temática das vivências acadêmicas e me apropriar melhor de elementos fundamentais para a construção de um trabalho de pesquisa e intervenção sob os pressupostos da Psicologia Escolar Crítica e sua interface com a Educação Superior, em 2017, ingressei no Grupo de Pesquisa

Cultura e Humanização: contextos sociais e promoção de saúde, que tem como proposta discutir e desenvolver pesquisas relacionadas a promoção de saúde e desenvolvimento humano na vida adulta, e dentre os temas debatidos surgiu a problematização a respeito da escassez de pesquisas a respeito do desenvolvimento humano no contexto universitário, suas caracterizações e demandas psicossociais, o que trazia lacunas nos estudos e pesquisas a respeito de como compreender as vivências acadêmicas dos estudantes universitários.

Dentre as lacunas, evidenciamos também, a partir das discussões, a necessidade de estudos e pesquisas sobre o tema promoção de saúde e desenvolvimento humano, evidenciado já em áreas como a Enfermagem, Psiquiatria e Psicologia Clínica, mas ainda pouco exploradas pela relação Psicologia e Educação Superior, o que ampara os interesses acadêmicos e profissionais para o desenvolvimento do presente estudo.

Em 2018, com embasamento nestes estudos e dentro da perspectiva de uma Psicologia Escolar Crítica que compreendesse o desenvolvimento humano dentro de uma concepção social e não mais individualizante, foi proposto um modelo de atuação da psicologia na Universidade com intervenções grupais e coletivas, buscando compreender o caráter institucional que permeia a constituição das subjetividades dentro da Universidade. A partir dos estudos discutiu-se sobre a necessidade de levar em conta as subjetivações dos estudantes da Universidade, as condições psicológicas, sociais e materiais presentes no processo de formação acadêmica com vistas ao ingresso no mundo de trabalho.

Como se sabe a Educação Superior, após os anos 2000, passou por um processo de expansão, com modificações no Financiamento Estudantil - FIES (BRASIL, 2010a) e criação do Programa Universidade para Todos - PROUNI (BRASIL, 2005), além da expansão nas Universidades públicas com o Programa de Apoio aos Planos de Restruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (BRASIL, 2007), destinado as Universidades federais e criação de Institutos Federais de Ensino Superior (IFES), criação e manutenção dos Campi, houve aumento de vagas e cursos ainda na rede privada de Educação Superior. Em 2012, foi ainda implementado o sistema de ingresso por meio de cotas sociais e raciais (SANTOS JÚNIOR; REAL, 2017).

Esse processo trouxe consigo novas questões a serem discutidas, sobre como deve ser essa formação, como lidar com o novo perfil de estudante que passa agora a ter acesso à Educação Superior, como esse estudante que passa a cursar o ensino superior atravessa por esse processo de formação, quais posturas e exigências de acesso e permanência na Universidade (SANTOS; GIMENEZ, 2015).

Questões estas que são apontadas em diferentes estudos e pesquisas iniciais sobre o tema no contexto brasileiro, e publicados nos últimos anos, que enfocam o processo de escolarização na Educação Superior, a partir da análise dos desafios e perspectivas que são lançadas às instituições e estudantes, nas esferas políticas, institucionais, pedagógicas e relacionais.

Dentro dessa discussão, Matos (2013) aponta que o ingresso na Universidade proporciona ao jovem novas experiências, vivências, espaços de trocas, exigindo condutas e posturas ao fornecer uma formação profissional e crítica. No ambiente universitário, o sujeito pode encontrar novas formas de subjetivação, de posicionamento frente à sociedade e sua própria história. A Universidade tem como funções básicas, o ensino das profissões, investigação e produção de ciência e transmissão da cultura, garantindo a conservação e progresso do conhecimento no ensino e pesquisa.

Panúncio-Pinto e Colares (2015) pontuam que, a Universidade diante de sua função social e histórica deve se reorganizar e ser ressignificada, criando e difundindo valores de promoção da condição humana nas suas diversas dimensões, sendo que para isso é necessária a revisão de metodologias, de práticas, de objetivos e de currículo, em busca da promoção de discussões acerca dos objetivos educacionais da Universidade, em alinhamento com a transformação do conhecimento e com o desenvolvimento humano.

Ao mesmo tempo em que a Universidade representa um universo de novas possibilidades e de confirmação do início da fase adulta, dentro de uma conotação positiva de autoafirmação e autoconceito, representa ainda um período de expectativa, ansiedade e angústia diante do desconhecido (GOMES; COMONIAN; ARAÚJO, 2018).

Segundo Petroni, Souza e Pereira (2012), a graduação é um momento da vida em que o sujeito vivencia várias mudanças, por meio de novas funções, de novos ambientes com novas relações, além de novos papéis a serem

desempenhados, sendo que estes fatores contribuem para a formação e para o desenvolvimento desse sujeito, assim a Universidade é considerada um meio no qual esse desenvolvimento pode e deve ocorrer.

De acordo com Santos e Gimenez (2015), considera-se que apesar desse quadro de formação e qualificação apresentado, muitos têm sido os avanços ocorridos no Brasil no que diz respeito às políticas para a ampliação da oferta de cursos técnicos e universitários no país, com um aumento expressivo na população com acesso ao nível superior, sendo dois os programas que contribuíram diretamente para isso: o programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). O PROUNI conseguiu beneficiar cerca de 1 milhão de alunos com bolsas para a Educação Superior, entre os anos de 2005 a 2013 e o FIES, entre os anos de 2012 e 2013, firmou mais de 900 mil contratos para estudantes em instituições privadas (SANTOS; GIMENEZ, 2015).

Com relação às questões de acesso e permanência na Educação Superior, Oliveira (2016) aponta em seu trabalho sobre evasão na Educação Superior, de que dados apontam que, no ano de 2013, a taxa de evasão nos cursos presenciais da rede privada no país, atingiu o percentual de 27,4%, enquanto que na rede pública esse percentual é de 17,8%. Nos cursos EAD, o problema é ainda mais acentuado chegando a 29,2% na rede privada e 25,6% na rede pública, sendo que na modalidade de EaD, a evasão supera os índices de 28%.

Todas essas mudanças no perfil estrutural da Universidade trouxeram ainda mudanças nos perfis do público atendido por estas Universidades, trazendo consigo novas expectativas e ideologias a respeito da formação universitária e dos projetos de vida relacionados ao fato de cursar a Educação Superior (PETRONI; SOUZA; PEREIRA, 2012).

Na concepção de Petroni, Souza e Pereira (2012), a Educação Superior trata-se de um momento de ensino e aprendizagem com prevalência no aprendizado do conteúdo das disciplinas, focalizando processos de cognição, abstração, ou seja, com o propósito de formação profissional em dada área. No entanto, do ponto de vista da Psicologia e no que diz respeito ao desenvolvimento psíquico do sujeito, estes autores, enfatizam que os aspectos afetivos são concorrentes na produção das suas condições de vida e saúde, interferindo no seu bem-estar, podendo até mesmo produzir doenças.

Diante do exposto, nos alinhando à defesa da urgência de estratégias interventivas que visualizem a promoção de saúde, a presente pesquisa visa responder o seguinte problema de pesquisa: Quais os elementos compõem a subjetividade social do contexto universitário, e como impactam a configuração da subjetividade individual dos acadêmicos, em práticas de promoção de saúde na Educação Superior?

Uma das hipóteses que norteia a investigação é a de que os elementos que compõem a subjetividade individual dos estudantes, questões pregressas dos discentes interferem na transição e na forma como os discentes vivenciam o ingresso acadêmico e podem contribuir para que as vivências acadêmicas sejam vistas de forma negativa. Dentro desta hipótese os indicadores apontados são o sentimento de culpa e fracasso e a busca por resistência; individualidade e sentimento de solidão; interesses sociais e projetos de vida.

De acordo com Osse e Costa (2011), o processo de transição entre a adolescência e a vida adulta traz mudanças fisiológicas, cognitivas e sociais significativas, ocorrendo no mesmo momento em que o jovem deve tomar decisões significativas em sua vida. O desenvolvimento nesse momento coloca em prova as fraquezas e as forças do jovem (formas de enfrentamento dos eventos de sua história), que precisa tomar direções para as diversas situações de sua vida, o que exige habilidades como a capacidade de resolução de problemas, assertividade, e ao mesmo tempo, pode resultar em falhas de enfrentamento.

Outra hipótese direcionadora da investigação é que os elementos da subjetividade social constituídos no contexto universitário, como as relações interpessoais, sentimento de pertença, são fatores que promovem a saúde no ambiente universitário. Os indicadores de subjetividade que se relacionam com esta hipótese é o de busca por novas demandas curriculares e formatos didáticos e metodológicos.

Segundo Andrade e colaboradores (2016), as vivências acadêmicas desfavoráveis ao desenvolvimento cognitivo e psicológico dos discentes no que diz respeito às questões relacionadas ao seu rendimento acadêmico, as relações interpessoais, conteúdos, e dificuldades de adaptação, apontam para uma maior vulnerabilidade e eleva a probabilidade do desenvolvimento de algum tipo de transtorno mental na população universitária.

Por fim, uma terceira hipótese da investigação parte da compreensão de que a promoção de saúde no contexto universitário demanda o estabelecimento de ações coletivas e grupais que favoreçam a ressignificação dos elementos objetivos e subjetivos constituidores dessas vivências. Os indicadores que se vinculam a essa hipótese e questionados pelos participantes dizem respeito ao mérito acadêmico científico baseado na ótica conteudista; competitividade e vinculação à vivência acadêmica. Osse e Costa (2011) afirmam que é papel da Universidade facilitar o processo de transição para a vida adulta, que ocorre na maioria das vezes concomitantemente ao ingresso acadêmico, promovendo a integração do indivíduo para a permanência com qualidade até o processo de conclusão do curso.

Apesar dos esforços em ampliação de vagas no ensino brasileiro, ainda é significativo o número de jovens que ainda permanece fora da Universidade. Dessa forma, segundo Guimarães e Almeida (2013), os desafios para políticas de formação e inserção qualificada no mundo do trabalho ainda são muito grandes no país, sendo muito importante a reunião de ações de qualidade que possam contribuir para o fortalecimento dos indivíduos que se encontram em maior vulnerabilidade, sendo responsabilidade do setor público a seleção de entidades que estejam capacitadas para a coordenação e monitoramento da qualidade das ações.

De acordo com Santos e Gimenez (2015), as políticas públicas sociais brasileiras sofreram transformações nas últimas décadas, interferindo diretamente na inserção no trabalho. As mudanças ocorridas no sistema educacional, nos processos de formação são um dos pontos centrais na questão da inserção dos nossos jovens no mundo do trabalho. Desde os anos 2000, verifica-se uma expansão nas vagas na educação básica, sendo que no ano de 2019, foram registradas 47,9 milhões de matrículas na Educação Básica no país. O número de matrículas na Educação Infantil cresceu 12,6% de 2015 a 2019, atingindo 8,9 milhões em 2019. No Ensino Fundamental foram registradas 26,9 milhões de matrículas; e 7,5 milhões de matrículas no Ensino Médio em 2019 (INEP, 2020).

Considerando o nível de escolaridade, o fator mais preponderante tanto no que diz respeito à inserção no mundo do trabalho, quanto na ascensão profissional, o acesso ao ensino universitário ainda é considerado como um dos melhores caminhos para se avançar e acessar essa oportunidade de inserção (GUIMARÃES; ALMEIDA, 2013). Estes autores enfatizam que na atualidade, vivencia-se um

mercado de trabalho segmentado, em que uma pequena elite com maior qualificação tem acesso aos melhores empregos e outra massa de trabalhadores está sujeita ao desemprego e ao trabalho precário. Assim sendo, cresce a demanda por trabalhadores que sejam qualificados e polivalentes.

Na concepção de Santos e Gimenez (2015), os jovens que são inseridos precocemente do trabalho, são colocados em postos de trabalho precários, com baixa possibilidade de ascensão profissional e assim, essa forma de ascensão tem tendência em se perpetuar. Muitos desses jovens acabam por perceber essa realidade e optam por buscar uma maior qualificação ou algum tipo de reciclagem, mas na maioria das vezes acabam engessados por suas longas jornadas de trabalho, o que torna a possibilidade de conciliar trabalho e estudos, uma tarefa extremamente árdua, para não se dizer quase que absolutamente impraticável.

Dentro dessa discussão, a presente pesquisa traz como **objetivo geral** analisar os elementos que compõem a subjetividade social e subjetividade individual de estudantes em práticas de promoção de saúde no contexto da Educação Superior. E como **objetivos específicos**:

- 1) Descrever os elementos que compõem a subjetividade social das vivências acadêmicas estabelecidas pelos estudantes no processo de escolarização;
- 2) Levantar os elementos que compõem a subjetividade individual a partir das constituições sociais estabelecidas;
- 3) Compreender como os elementos subjetivos sociais e individuais favorecem a estruturação de práticas de promoção de saúde no contexto da Educação Superior.

Na perspectiva de apresentar a pesquisa desenvolvida, este trabalho encontra-se sistematizado em 3 capítulos. O primeiro capítulo abarca os **Pressupostos Teóricos**, sendo dividido em três blocos teóricos-conceituais. O primeiro refere-se ao *“Histórico do Acesso ao Contexto Escolar”* que retrata o percurso histórico da educação no Brasil, além de discorrer sucintamente a respeito da Educação Superior no país e condições de acesso e permanência nos cursos.

O segundo bloco, intitulado *“Desafios na vivência do Contexto Universitário”* traz uma discussão a respeito da importância da formação como uma das exigências para a inserção no mercado de trabalho, desemprego e escolarização, necessidade de especialização da mão-de-obra.

No terceiro bloco “*Escolarização, Trabalho e Desenvolvimento Humano na Perspectiva da Teoria da Subjetividade*” são abordadas questões relacionadas à subjetividade individual e social. Para isso utilizou como arcabouço teórico a teoria da subjetividade de González Rey, sendo discutidas questões a respeito de produção de saúde no espaço acadêmico enquanto espaço de subjetivação.

No segundo capítulo serão apresentados os **Procedimentos Metodológicos** com embasamento no detalhamento de todo o percurso adotado para a realização da pesquisa. Esta investigação, com base nos aportes da Psicologia Histórico-Cultural, realizou-se por meio de uma pesquisa interventiva. Os procedimentos metodológicos foram separados por subitens, sendo que foi especificada a abordagem de pesquisa que embasa o trabalho: a Epistemologia Qualitativa; foi caracterizada a instituição, o campo de pesquisa, e os discentes participantes; foram descritos e fundamentados o uso dos instrumentos de coleta; foi apresentado todo o percurso realizado para a obtenção dos dados; e apresentados os núcleos de significação, enquanto proposta de análise de pesquisa coadunada aos pressupostos da Pesquisa Epistemológica Qualitativa.

No terceiro capítulo serão apresentadas as **Análises e Discussões das Informações** obtidas pela investigação por meio de dois núcleos de significação, que são os seguintes: 1) DO SOCIAL AO INDIVIDUAL: desafios da constituição da formação acadêmica; 2) DO INDIVIDUAL AO SOCIAL: percalços vividos no processo de desenvolvimento humano.

O trabalho é finalizado com a descrição das **Considerações Finais** a respeito da pesquisa desenvolvida. Posteriormente são descritas as referências utilizadas ao longo do texto, os Apêndices com o roteiro do questionário de caracterização aplicado, o complemento de frases e ainda os Anexos com o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a declaração de originalidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 HISTÓRICO DO ACESSO AO CONTEXTO ESCOLAR

A educação é um processo de socialização, que busca ser exercido pelas gerações adultas destinadas às gerações mais jovens. Consiste no processo de internalização pelos sujeitos da legitimidade da posição atribuída na hierarquia social, juntamente com expectativas adequadas e formas de condutas consideradas como corretas. Sendo que no Brasil, sua história, tem início com os jesuítas, na busca pela escolarização dos povos nativos e dos filhos dos colonos. Mais tarde, essa educação passou a ser destinada para os escravos. No entanto, historicamente, a educação não foi oferecida a todos, mas alguns, de alguma forma, poderiam ou deveriam ter acesso a algum tipo de educação (SILVA, 2015).

De acordo com Silva (2010), no século XIX, mais precisamente após a vinda da família real e da corte portuguesa para o Brasil, as instituições de ensino do país passaram por mudanças significativas, sendo criados vários cursos de nível superior. No final do século XIX, o Império chegou ao fim já em processo de franca decadência econômica e política, não respondendo aos interesses e necessidades do povo da classe média.

O primeiro presidente do Brasil, segundo Alves (2009), foi escolhido por essa parcela da população. Foi o Marechal Deodoro da Fonseca, com uma política econômica voltada para a produção cafeeira e leiteira, a política café com leite. Nesse período houve um aumento da industrialização e conseqüentemente da urbanização, fazendo surgir a classe operária. Esse desenvolvimento urbano exigiu reformas educacionais para atender a essa população nos princípios democráticos republicanos de igualdade e liberdade. Em 1892, a Lei de número 88, reformou o ensino público primário e secundário, criou os três graus de ensino: ensino primário subdividido em preliminar e complementar, ensino secundário e ensino superior.

Silva (2010), afirma que, apesar das inúmeras reformas educacionais do primeiro período republicano, os projetos educacionais não lograram êxito e nem resolveram os grandes e antigos problemas educacionais do país. A década de 1920 foi marcada por reformas no ensino em alguns Estados como em São Paulo, em 1920, proposta por Sampaio Dória; no Rio de Janeiro, também em 1920,

proposta por Carneiro Leão; na Bahia, em 1923, proposta por Anísio Teixeira; em Minas Gerais, em 1927, proposta por Francisco Campos e Mário Casassanta; no Rio de Janeiro, em 1928, por Fernando de Azevedo; em Pernambuco, em 1928, por Carneiro Leão.

2.1.1 Acesso à educação após a República Nova

Bittar e Bittar (2012) apontam que as décadas de 1930 a 1960 compreendem a décadas em que o Brasil passou por inúmeras mudanças estruturais. Estas interferiram diretamente na educação pública do país, uma vez que as mudanças estruturais decorrentes da aceleração do sistema capitalista de produção provocaram alterações superestruturais no funcionamento do sistema escolar nacional. Muitas foram também as alterações políticas e econômicas, com a transição de um modelo de economia que era baseado na agroexportação para o modelo industrial e urbano, e questões políticas como a Revolução de 1930 e o golpe do Estado de 1964.

Segundo Bittar e Bittar (2012), a educação foi objeto de inúmeras manifestações ideológicas, com divergência de interesses e disputas por espaços no cenário nacional. Os católicos e setores mais conservadores buscavam manter sua hegemonia no contexto da política educacional no país, e de outro lado, os setores liberais e progressistas, buscaram aderir ao ideário da Escola Nova. Esse ideário apresentava o modelo de uma escola pública para todas as crianças e adolescentes dos sete aos quinze anos de idade.

A Escola Nova, segundo Silva (2010), defendia uma educação que fosse pública e laica para todos os brasileiros. Havia a proposição de uma escola de formação integral e em tempo integral para atender a uma sociedade brasileira agora urbana, industrializada e democrática. A busca por uma escola integral era uma resposta à função social excludente que acompanhou a educação brasileira desde o período de Colônia. Um dos principais ícones da Escola Nova no Brasil foi Anísio Teixeira, defensor da escola pública e integral. Outro nome importante da Escola Nova foi Darcy Ribeiro, que acreditava que a escola integral se configurava numa política mais justa, humanizadora e democrática, alterando a tradição escolar elitista, estando ao alcance de um maior número de crianças (SILVA, 2010).

Na década de 1930, Quadros e Fernandes (2012) apontam que a democratização era discutida em torno do acesso à educação de crianças de 7 a 14 anos de idade. Em 1937, com o golpe do Estado Novo, marcado pela ditadura de Getúlio Vargas, o Brasil ganhou uma terceira Constituição Federal. No que diz respeito à educação, esta Constituição definia que cabia ao governo federal fixar as diretrizes do Plano Nacional da Educação no país, cabendo ainda a criação do Conselho Nacional e dos Conselhos Estaduais de Educação.

A Constituição determinava ainda a aplicação mínima de 10% da renda tributária municipal e 20% da renda tributária estadual no desenvolvimento dos sistemas educativos. De acordo com essa Constituição o ensino deveria ser pré-vocacional e profissional, devendo o ensino primário ser gratuito e obrigatório. O ensino deveria ser livre, estando nas mãos da iniciativa individual, das associações ou de pessoas coletivas públicas ou particulares (SILVA, 2010).

O fim da ditadura de Getúlio Vargas acabou coincidindo com o fim da Segunda Guerra Mundial, e nesse mesmo período histórico foi promulgada em 1946, a quarta Constituição Federal da República (BITTAR; BITTAR, 2012). Segundo essas autoras, essa Constituição consagrou alguns direitos e garantias individuais, assegurando ainda a liberdade de pensamento. Essa Constituição apontou a tendência progressista do país e reafirmou alguns princípios e preceitos da Constituição anterior, reafirmando o direito à educação a todos os brasileiros, além da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino primário. No entanto, mesmo com a promulgação da Constituição não houve a garantia de universalização deste ensino. Mesmo com as reformas, o ideal democrático pouco era vislumbrado e colocado em prática.

Segundo Bittar e Bittar (2012), com a Constituição de 1946, pela primeira vez no país, foi prevista a elaboração de uma lei específica para a educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essa Lei veio a ser aprovada em 1961, após o período do governo de Juscelino Kubitschek, governo nacional-desenvolvimentista, com intenso fomento à ciência e à pesquisa. A LDB de 1961 trouxe como princípios, o direito à Educação, a obrigatoriedade escolar e a extensão desta escolaridade, sendo a educação obrigação do poder público, garantida ainda a liberdade da iniciativa popular em ministrar o ensino em todos os graus. Mesmo com

essa Lei, ainda mantinha o alto índice de analfabetismo, que nesse período chegava a quase 40% da população brasileira.

Alves (2009) aponta que, como resposta ao alto índice de analfabetismo no país, surgiu uma proposta da Educação de Jovens e Adultos (não como a Educação de Jovens e Adultos constituída nos dias atuais), método baseado na ideologia de Paulo Freire. Esse método inicialmente foi aplicado em Natal, no Rio Grande do Norte. Nesse período surgiram então, Centros de Cultura, ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE); ao Movimento de Educação de Base (ligado aos Bispos do Brasil) e ao governo da União. O Ministério da Educação (MEC) criou também o Plano Nacional de Educação e o Plano Nacional de Alfabetização, estes seguindo a proposta da metodologia de Paulo Freire.

Em 1964, iniciou-se uma ditadura militar no país que perdurou por 21 anos. Durante o golpe militar, muitas pessoas foram perseguidas por questões ideológicas, muitas delas foram mortas, outras exiladas, perseguidas e demitidas de seus cargos e funções, foi um período de repressão de ideias, e, muitos professores, profissionais da educação e alunos se viram obrigados a se calar diante do que pensavam (ALVES, 2009). Esse autor, afirma que já nos primeiros anos de ditadura o Método de Paulo Freire foi substituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que foi extinto em 1985, por diversas motivações, entrelaçadas a essas questões políticas, mas também por questões relacionadas ao financiamento da educação e a constituição da política atual da Educação de Jovens e Adultos.

Bittar e Bittar (2012), apontam que em 1971 foi promulgada a Lei 5692/71 que reformou a LDB de 1961, duplicando de 4 para 8 anos o ensino primário (1º grau), o tornando obrigatório. O ensino secundário (2º grau) foi estimulado a ser profissionalizante, para grande parte da população, mantendo o acesso à Educação Superior apenas para as elites. A educação foi utilizada pelos militares para manter a ideologia do status quo, com a ideia de que a ditadura militar era o melhor modelo de governo para o país. Essas autoras apontam que o militarismo não conseguiu seu intento e após enfraquecimento desse movimento e abertura para o caminho de democratização, em 1985, após morte do presidente Tancredo Neves, eleito ainda que indiretamente, José Sarney tomou posse como presidente e deu-se início à Nova República.

Já em 1980, com o fim da ditadura militar e a busca de mecanismos políticos mais democráticos, o tema democratização se fez muito presente nas políticas educacionais, surgindo demandas populares a respeito da municipalização do ensino, além da ampliação do processo de democratização do acesso ao ensino fundamental, e proposição de eleições para gestores e para conselhos escolares (QUADROS; FERNANDES, 2012).

Com a promulgação da Constituição de 1988, a chamada Constituição Cidadã, considerada a Constituição Brasileira mais democrática desde então, a educação constituída como dever do Estado, propôs que o ensino fundamental devia ser obrigatório e gratuito. Essa Constituição norteou muitas propostas que embasaram a nova LDB de 1996 (BITTAR; BITTAR, 2012). Segundo essas autoras, as lutas e movimentos sociais da década de 80, e os artigos da Constituição de 1988, que determinaram a aplicação das políticas sociais, trouxeram muitos ganhos para a política educacional. Estes ganhos se materializaram na LDB de 1996, que reestruturou a educação escolar, reformulando os diferentes níveis e modalidades de educação, implementando reformas, políticas e ações educacionais, redefinindo rumos para a Educação Superior.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação brasileira passou por inúmeras modificações, que culminaram com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9394/96, que é a Lei que rege a Educação Nacional atualmente e alterou todo o sistema escolar. Segundo a LDB/96 a educação escolar passou a ter dois níveis de educação escolar: a Educação Básica e a Educação Superior, sendo a educação básica composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental e médio. Além desses níveis, a educação é composta pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), tanto no ensino fundamental e médio, Educação Profissional ou Técnica, Educação à Distância (EAD) e Educação Especial (MONTEIRO, 2011).

Segundo Monteiro (2011), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, rege o sistema educacional brasileiro na esfera pública e na esfera privada, desde a Educação Infantil até à Educação Superior. Estabelecendo deveres e direitos relacionados à educação, a LDB/96 define as responsabilidades do Estado, determinando as atribuições da União, dos Estados, Municípios e do Distrito Federal para a implementação de uma política educacional pública, democrática e de

qualidade. Em 2005 e 2006, as Leis nº 11.114 e nº 11.274, alteraram artigos da LDB/96 promovendo algumas modificações na Educação Básica, assim tornou-se obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade, que passou a ter duração de 9 anos.

Em 2013, a Lei nº 12.796 altera a LDB/96 incluindo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tornando obrigatória a matrícula de crianças de 4 anos em pré-escolas, sendo que a Educação Infantil deve ser oferecida até os 5 anos de idade (dos 0 aos 3 anos em creches ou instituições equivalentes; dos 4 aos 5 anos em pré-escolas). A Educação Básica passa a ser organizada em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, tem como objetivo a promoção do desenvolvimento integral da criança, estendida até os seis anos de idade, buscando o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança, devendo complementar a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

O Ensino Fundamental (BRASIL, 2004), antigo primeiro grau, é resultado da soma do ensino no primário e ginásio, tendo como finalidade o desenvolvimento individual da criança e do adolescente, a integração na sociedade e o desenvolvimento da capacidade produtiva para o exercício de alguma atividade laboral. É obrigatório e gratuito, tendo duração atual de 9 anos, iniciando-se aos 6 anos de idade (BRASIL, 2004).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), o Ensino Médio, consiste no último nível da educação básica, buscando aprimorar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e preparar para níveis superiores de ensino e para a inserção no mundo de trabalho, tendo duração mínima de 3 anos. A Lei nº 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017b), tornou obrigatórias as disciplinas de matemática, português e inglês no Ensino Médio, dividindo o currículo em duas partes, uma delas aplicada a todos os estudantes e outra composta por itinerários formativos como as linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional.

De acordo com Monteiro (2011), a Educação de Jovens e Adultos busca oferecer oportunidades educacionais, tendo como objetivo manter o trabalhador na

escola, destinada àqueles que não tiveram acesso ou possibilidade de continuar seus estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade regular.

A Educação Profissional tem o propósito de criar cursos voltados para acesso ao mundo de trabalho, para estudantes e profissionais que buscam o aperfeiçoamento de suas qualificações. Segundo a LDB/1996, a educação profissional e tecnológica deve ser integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e tecnologia (BRASIL, 1996). Ela poderá abranger cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio; educação tecnológica de graduação ou pós-graduação (BRASIL, 2013).

De acordo com Eyng e Pacievitch (2012), a proposta de uma educação para todos, por meio da garantia de acesso, surgiu com a Constituição Federal da República de 1988, em seu Capítulo sobre os direitos sociais, sendo que alguns direitos básicos como saúde, educação, dentre outros, foram colocados como direito de todos e dever do Estado, sendo essa questão dos direitos reforçada, com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96).

A Constituição de 1988 e a LDB de 1996, de acordo com Alves (2009), foram marcos para a educação atual, por terem trazido avanços no que diz respeito à democratização da educação, tanto na questão da garantia de acesso, quanto na proposta de democratização de oportunidades escolares. Outros avanços foram a instituição da Educação Básica como obrigatória e gratuita; um currículo comum para o Ensino Fundamental e Médio, com diversificação de uma parte do currículo de acordo com as diferenças locais; a proposição de formação docente superior para atuação no Ensino Fundamental e Médio, e formação Normal para atuação na Educação Infantil e nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental; gasto mínimo de 18% para os Estados e 25% para os municípios, do orçamento para investimento em Educação.

Evidenciamos que de modo geral, a década de 90, foi marcada pela proposta de democratização da gestão escolar, mas esse foi um período de um governo brasileiro neoliberal, que acabou por atender às pressões de organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco

Mundial, e outros, no que diz respeito às propostas de organização da educação brasileira, por meio de políticas educacionais gerenciais, que buscavam não somente a descentralização e a autonomia dos sistemas de ensino, como também e principalmente uma maior eficiência (QUADROS; FERNANDES, 2012).

O Governo Federal, cumprindo um pouco de suas atribuições relacionadas à educação, tem buscado implementar alguns programas na proposta de garantia de permanência, tais como o Bolsa Escola (atualmente Bolsa Família), o Programa Nacional de Inclusão dos Jovens (PROJOVEM), dentre outros programas (EYNG; PACIEVITCH, 2012). Tais políticas compensatórias se baseiam em transferência de renda condicionadas à permanência de crianças e adolescentes na escola. Estes programas, apesar de impacto positivo, ainda não atendem à necessidade de efetivação de políticas estruturais que adequem os sistemas e as instituições de ensino às demandas por uma escola pública mais democrática e de qualidade social promotora do desenvolvimento humano integral (EYNG; PACIEVITCH, 2012).

2.1.2 Educação Superior no Brasil: condições de desenvolvimento e permanência

No que se refere à Educação Superior no Brasil tem um histórico recente. Em 1808, foram criadas as primeiras instituições de Educação Superior, sendo que estas se destinavam à formação de profissionais liberais tradicionais, em áreas como medicina, direito ou engenharia. Esse modelo de ensino se manteve praticamente inalterado até final do século XIX. Somente a partir de 1934 algumas mudanças aconteceram no âmbito da Educação Superior, com o fim da República Velha e o governo Getúlio Vargas, sendo que a partir de 1945, começou a ocorrer um processo de federalização de algumas das Universidades, difundindo-se a ideia de que cada estado da Federação deveria ter ao menos uma Universidade federal. Assim sendo, as instituições de Educação Superior começam a se difundir pelo país (BORTOLANZA, 2017).

Desde a implantação das instituições de Educação Superior no país, até 1956, a Educação Superior não havia experimentado crescimento significativo, sendo que tinham destaque as Universidades federais e outras instituições menores, baseadas em um modelo de característica elitista que buscava atender os filhos dos aristocratas, que não conseguiram acesso às academias europeias. Em 1968, a

Educação Superior passou por uma reforma buscando ampliar as vagas de ensino superior e expandir o setor privado (PEREIRA, 2010).

De acordo com Bortolanza (2017), essa reforma universitária tinha a proposta de assegurar a autonomia das Universidade nos âmbitos didático, disciplinar, administrativo e financeiro, o que representaria um avanço na Educação Superior ao instituir um modelo organizacional único para as Universidades, tanto públicas como privadas. Esta autonomia era uma exigência das universidades, mas não foi alcançada tendo em vista a ditadura civil militar que estava em voga.

A LDB/96 (BRASIL, 1996), prevê como formação em nível superior, os cursos de graduação, pós-graduação, cursos sequenciais e de extensão. É o último nível de ensino da educação, tendo como objetivos o estímulo e promoção do conhecimento cultural, científico e técnico; além da formação de pessoas aptas para a inserção no mundo de trabalho. Busca o desenvolvimento do espírito científico, do pensamento reflexivo, o incentivo à pesquisa e à investigação científica para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, criação e difusão da cultura, além da promoção da divulgação dos conhecimentos culturais, técnicos e científicos enquanto patrimônio da humanidade (BRASIL, 1996).

De acordo com a Declaração Mundial sobre a Educação Superior do Século XXI, instituída pela Conferência Mundial de Educação, ocorrida em Paris, em 1998, o papel das instituições de Educação Superior, é trabalhar pela formação de cidadãos que sejam bem informados, críticos e capazes de analisar e buscar soluções para os problemas da sociedade, dentro de uma perspectiva de responsabilidade social. A Universidade tem como desafio a formação técnica de profissionais que sejam competentes, com o compromisso ético de contribuir para a construção de uma sociedade justa e equânime (UNESCO, 1998).

Assim, com a proposta de ampliar o acesso aos cursos superiores oferecidos pelas Instituições Públicas e Privadas do país, nas últimas décadas, o governo federal tomou as seguintes medidas para incentivo ao acesso e permanência: criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) pela Lei nº 11.096 de 2005, criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Decreto nº 5.800 de 2006; criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pelo Decreto nº 6096 de 2007; criação do Sistema de Seleção Unificado (SISU) em 2009 e regulamentado pela Portaria Normativa nº 2

de 2010; ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), pela Portaria Normativa nº10 de 2010; criação de programas de cotas para as minorias vítimas de um histórico de exclusão, como negros, índios, pobres e investimentos em programas pré-vestibulares gratuitos.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI), com criação no ano de 2004 e institucionalizado por lei em 2005 (Lei nº 11.096, de 13/01/2005), busca conceder bolsas parciais ou integrais de graduação para estudantes em instituições privadas de nível superior. Esse programa é dirigido para estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas ou particulares desde que bolsistas integrais, com renda familiar per capita de até um salário mínimo para estudantes com direito a bolsa integral, e estudantes com renda familiar per capita menor ou igual a três salários mínimos para estudantes com direito à bolsa parcial de 50% (CUNHA *et al.*, 2014).

Já o Programa Universidade Aberta do Brasil, criado no ano de 2006, foi criado com a proposta foi implantar o Sistema Nacional de Educação Superior à distância, sendo que para isso, contou com a participação de instituições públicas de Educação Superior e com a parceria com estados e municípios (BRASIL, 2006).

Outro programa criado para expansão da Educação Superior foi o REUNI, em 2007 (BRASIL, 2007), como medida integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação, buscando a retomada do crescimento Educação Superior pública e a reestruturação das Universidades públicas por meio de expansão física, acadêmica e pedagógica. Com as ações do REUNI ocorreu a interiorização do ensino com multiplicação do número de campi das Universidades Federais, o aumento de vagas, ampliação de cursos noturnos. As metas do REUNI são: expandir e ampliar a rede de Institutos e Universidades Federais democratizando o acesso; promover a formação de profissionais qualificados no interior do país; potencializar a função social e o engajamento dos Institutos e Universidades como expressão das políticas do Governo Federal para superar a miséria e as iniquidades sociais.

O REUNI, apesar dos avanços que trouxe para a questão do maior acesso à Educação Superior, tem suas críticas. Segundo Pereira e Chahini (2018) o REUNI foi ousado quanto às metas, mas não ousou quando o assunto foi referente ao aos recursos para custeio e pessoal das Instituições Federais, além de criar uma meta de 90% para o número de egressos, com relação ao número de matrículas, o que

forçou um número muito elevado de egressos, sem a preocupação com a qualidade do ensino e do trabalho desenvolvido nestas instituições.

Outra crítica dessas autoras com relação ao REUNI, foi o aumento da razão professor-aluno, comprometendo o desenvolvimento da pesquisa e da extensão, esvaziando as funções sociais de produção e socialização do conhecimento científico, tecnológico e cultural. Para estas autoras, o REUNI traz uma proposta que acaba por precarizar o trabalho docente, ampliando o número de discentes, mas não o de docentes de maneira proporcional, além de não conseguir assegurar as condições físicas e materiais que sejam suficientes e adequadas para o atendimento das demandas da expansão (PEREIRA; CHAHINI, 2018).

A criação do Sistema de Seleção Unificado (SISU), em 2009, teve como proposição acelerar o processo de inclusão nas instituições públicas de Educação Superior, tratando-se de um sistema de gestão informatizada, gerenciado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2009). Assim, as instituições públicas oferecem vagas aos estudantes que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os candidatos que realizam o ENEM e obtêm nota maior que zero na redação podem se inscrever no SISU. A nota obtida na prova é utilizada para selecionar os candidatos dentro das vagas disponibilizadas. Grande parte das instituições de Educação Superior utiliza a nota do ENEM como único critério de seleção (BRASIL, 2019).

Outro instrumento importante para o acesso e garantia de permanência na Educação Superior (BRASIL, 2010a), é o financiamento estudantil por meio do FIES, sendo este um programa que já existia antes dessa preocupação com a expansão da Educação Superior, mas que sofreu alterações para se adaptar às novas políticas educacionais, com reestruturação completa no ano de 2010. O FIES é um programa que financia as mensalidades em até 100% do valor das mensalidades em instituições privadas com cursos com avaliações positivas pelo Ministério da Educação (MEC). Com o FIES, o estudante paga R\$50,00 a cada três meses durante o curso, e após a conclusão do curso, o estudante tem um prazo de 18 meses de carência para quitar com o financiamento das mensalidades.

Para a criação e execução das políticas de expansão da Educação Superior, BRASIL/PNE (2015), aponta que o Ministério da Educação e Cultura, teve como eixo norteador o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que foi elaborado com

embasamento na Declaração Mundial sobre Educação Superior, sendo metas do PDE: expandir a oferta de Educação Superior em 33% para jovens de 18 a 24 anos entre 2011 e 2020, expandir em 40% o número de matrículas em instituições públicas, elevar em 10% do PIB o volume dos recursos financeiros aplicados em Educação.

De acordo com Caôn e Frizzo (2011), o PDE atende a uma concepção de educação que se encontra alinhada com os objetivos dispostos na Constituição Federal de 1988, como a busca por uma sociedade que seja livre, justa e solidária; a proposta de erradicação da pobreza e da marginalização com a redução das desigualdades sociais e promoção do bem de todos, sem preconceitos de raça, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma de discriminação; a redução das desigualdades sociais e regionais por meio da equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade no país.

Segundo Chaves e Amaral (2015), o processo de expansão da Educação Superior, apesar de ocorrer em grande escala no setor público, a predominância ainda é nas matrículas das instituições do setor privado, principalmente devido a criação do PROUNI e maior financiamento pelo FIES. Esses autores relatam que as matrículas no setor privado, passaram de 2.434.650 matrículas no ano de 2002, para 5.867.011 no ano de 2014, correspondendo a 141% de aumento no número de alunos nas Universidades particulares.

De acordo com Chaves e Amaral (2016), entre as orientações realizadas pelo Banco Mundial para a Educação Superior nos países latino-americanos existem o incentivo de oferta desse nível de ensino pelas instituições privadas e incentivo da diversificação institucional, por meio da criação de instituições não-universitárias e o aumento de instituições privadas atendendo à maior demanda pela Educação Superior com adequação às necessidades do mundo do trabalho. Segundo o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a meta é atingir 40% de novas matrículas nas Universidades Públicas, elevando o quantitativo das matrículas no setor público mais do que no privado, mas isso só ocorrerá com o maior investimento de recursos públicos às instituições públicas de Educação Superior (BRASIL, 2015).

Essas políticas implementadas buscam favorecer o acesso à educação, democratizando o acesso como medida de uma política estrutural, que se baseia no ideário de proporcionar uma capacidade permanente de geração de renda (EYNG;

PACIEVITCH, 2012). Dessa forma, essas autoras apontam que a democratização do acesso à educação é um direito que vem sendo garantido pelas políticas públicas, embora na prática não efetivado, principalmente na questão do acesso à Educação Superior; mas a permanência ainda é uma meta a ser alcançada, sendo um processo que já se encontra em curso.

Apesar da política de expansão do acesso à Educação Superior citada por Santos e Gimenez (2015), ocorrida entre os anos de 2002 a 2012, período em que afirmou-se o aumento de matrículas de 3,5 milhões para 7 milhões nesse período, sendo que quase seis milhões de alunos em 2012, se encontravam matriculados em cursos presenciais e 1 milhão de alunos se encontravam matriculados em cursos à distância. Tendo como referência a população brasileira, no ano de 2012, o total de 73,3% da população jovem, cerca de 22,5 milhões de jovens entre 18 e 24 anos, se encontrava matriculada no ensino médio e superior.

O cenário da educação brasileira mudou muito nas duas últimas décadas, com um crescimento considerável do sistema educacional. No tocante à Educação Superior houve a criação e expansão de novas instituições de Educação Superior. Segundo o Censo de Educação Superior de 2018 (BRASIL/INEP, 2020), o país já contava com 2.537 Instituições de Educação Superior, com novas modalidades e tipos de cursos, sendo eles, presencial e à distância, além de contar com um conjunto de propostas de políticas de inclusão social e ações afirmativas que estão sendo implementadas na área de educação do país. O intuito dessa expansão é atender às mudanças relacionadas à globalização que exige a participação no mercado de forma ativa frente à complexidade concorrencial do mercado que se acelera a cada dia (BRASIL/INEP, 2020).

De acordo com esse Censo (BRASIL/INEP, 2018), dessas 2537 Instituições de Educação Superior do país, apenas 299 delas são públicas (110 federais, 128 estaduais e 61 municipais) e 2.238 são privadas. Esse Censo aponta 8.450.755 matrículas nestas instituições, sendo 2.077.481 matrículas nas instituições públicas e 6.373.274 matrículas nas instituições privadas. Esses dados demonstram que a expansão universitária apesar de ter aumentado expressivamente o número de vagas e de cursos nas instituições públicas, favoreceu de forma exponencialmente o crescimento, a expansão de cursos e instituições particulares de Educação Superior.

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), apesar da expansão universitária e do aumento significativo do número de vagas e de matrículas nas Universidades, ainda é grande o abismo existente entre o número de ingressantes na Educação Superior e o número de concluintes, conforme apresentado na tabela a seguir:

Tabela 1 – Número de cursos, matrículas, concluintes e ingressos total na Educação Superior (Graduação e Sequencial), por nível acadêmico – Brasil (2006-2016)

Ano	Total Geral				Nível Acadêmico							
					Graduação				Sequencial de Formação Específica			
	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes
2006	23.257	4.944.877	1.998.163	784.218	22.450	4.883.852	1.965.314	762.633	807	61.025	32.849	21.585
2007	24.653	5.302.373	2.165.103	806.419	23.896	5.250.147	2.138.241	786.611	757	52.226	26.862	19.808
2008	26.059	5.843.322	2.360.035	885.586	25.366	5.808.017	2.336.899	870.386	693	35.305	23.136	15.200
2009	28.966	5.985.873	2.081.382	967.558	28.671	5.954.021	2.065.082	959.197	295	31.852	16.300	8.361
2010	29.737	6.407.733	2.196.822	980.662	29.507	6.379.299	2.182.229	973.839	230	28.434	14.593	6.823
2011	30.616	6.765.540	2.359.409	1.022.711	30.420	6.739.689	2.346.695	1.016.713	196	25.851	12.714	5.998
2012	32.050	7.058.084	2.756.773	1.056.069	31.866	7.037.688	2.747.089	1.050.413	184	20.396	9.684	5.656
2013	32.197	7.322.964	2.749.803	994.812	32.049	7.305.977	2.742.950	991.010	148	16.987	6.853	3.802
2014	33.010	7.839.765	3.114.510	1.030.520	32.878	7.828.013	3.110.848	1.027.092	132	11.752	3.662	3.428
2015	33.607	8.033.574	2.922.400	1.152.458	33.501	8.027.297	2.920.222	1.150.067	106	6.277	2.178	2.391
2016	34.440	8.052.254	2.986.636	1.170.960	34.366	8.048.701	2.985.644	1.169.449	74	3.553	992	1.511

Fonte: BRASIL, 2017a, p. 6.

Apesar de a evasão ser de causa multifatorial, na rede privada, o abandono do curso, muitas vezes está ligado a questões econômicas relacionadas ao pagamento das mensalidades. Na rede pública aonde a evasão chega a índices em torno de 21%, nas modalidades presencial e à distância, a questão econômica torna-se bastante relevante, apontando para a necessidade de políticas de assistência estudantil (OLIVEIRA, 2016). Segundo a autora, para garantir a permanência, existem ainda ações firmadas no setor público, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que falando de uma forma mais genérica, tem também esse propósito de ampliar as condições de acesso e permanência à

Educação Superior, minimizar os efeitos das desigualdades regionais e sociais, além de promover a inclusão social por meio do acesso à Educação Superior.

No que diz respeito a políticas não só de acesso, mas de permanência do discente na Universidade, Costa e Dias (2015) pontuam que apesar da questão econômica ser o principal fator que interfere na permanência e contribui para a evasão no contexto universitário, outros fatores também contribuem e exercem influência decisiva a respeito da permanência do discente na Universidade, tais como a percepção do curso como um bom investimento pessoal e financeiro, a infraestrutura ofertada (moradias estudantis, acesso a transporte), integração acadêmica e ao ambiente social, atendimento da Universidade e do curso com relação às expectativas educacionais e de carreira.

Oliveira (2016) aponta em sua discussão, que a evasão decorre de causas internas e externas, sendo as internas relacionadas às normas de funcionamento das Instituições de Educação Superior (IES), características dos currículos, estrutura e dinâmica dos cursos, características idiossincráticas (personalidade), habilidades de estudos, dificuldades de adaptação à vida acadêmica, incompatibilidade entre a vida universitária e as exigências do trabalho, desmotivação relacionada ao curso escolhido. Dentre as causas externas temos os aspectos econômicos, sociais, culturais ou até mesmo individuais, relacionados às incertezas do mercado de trabalho, questões como remuneração, status profissional.

Carmo e colaboradores (2014) aponta que desde a primeira década do século XXI, a preocupação com a formação profissional de qualidade, com a demanda por profissionais de nível superior tem crescido muito. Sendo essa demanda, contrastada com a pequena oferta de vagas dos cursos superiores nas instituições públicas e a oferta de vagas em Universidades privadas que não poderiam ser custeadas pela grande maioria da população brasileira. Dessa forma tornou-se não só necessário, como imperativo, que o governo federal, juntamente com seus governos estaduais e até alguns municipais a ampliação e implementação de programas de democratização do acesso à Educação Superior.

As várias políticas de incentivo, para promoção do maior acesso e da expansão da Educação Superior no Brasil procuram gerar benefícios como a formação de profissionais mais qualificados de forma a contribuir para o desenvolvimento da economia brasileira, e devido à concorrência por alunos por

meio do aumento de vagas decorrentes do PROUNI e REUNI, acabam estimulando a busca pela qualidade do ensino. Diante destas políticas, observa-se que muitos são os avanços com relação à maior possibilidade de acesso à Educação Superior, entretanto esse ganho na garantia de acesso não é acompanhado por políticas de empregabilidade dos egressos e por políticas que mantenham condições de permanência e de desenvolvimento integral dos discentes.

Para Quadros e Fernandes (2012) o discurso em pauta é o da democratização do ensino, que na opinião de algumas pessoas, é caracterizado por políticas públicas com a abertura da escola para todos, por meio de um maior número de políticas de garantias de acesso, na opinião de outras pessoas, a democratização decorre de práticas pedagógicas capazes de formar cidadãos livres. Os movimentos sociais são muito atuantes na questão da garantia do direito do acesso à educação, cobrando do Estado a universalização da educação.

No contexto da democratização da educação, Eyng e Pacievitch (2012) acreditam que um dos pilares para essa democratização seja o direito à qualidade social da e na educação. Essa qualidade social da educação depende de alguns fatores, tais como, fatores socioeconômicos (moradia, emprego, renda, distância dos locais de moradia e estudo), fatores socioculturais (escolaridade da família, formação cultural dos filhos, expectativa com relação aos estudos), financiamento público adequado (conduta ética dos recursos e transparência financeira, administrativa), compromisso dos gestores centrais com a formação de docentes e funcionários da educação (ingresso por concurso público, formação continuada e valorização da carreira).

De acordo com Eyng e Pacievitch (2012), a escolarização na atualidade é uma regra e não uma exceção, principalmente no tocante ao ensino fundamental, o que vem se estendendo para o ensino médio. Assim sendo, a universalização do acesso à educação básica vem sendo garantida pelas políticas públicas, entretanto o desafio continua sendo relacionado às políticas de permanência, uma vez que a democratização do acesso, assim como já citado anteriormente começou a se efetivar na década de 90. Nesse período, a educação deixou de ser para acesso somente das elites e passou por um processo de democratização, o que por sua vez, possibilitou a diversidade de culturas, valores e lógicas dentro das instituições escolares.

Quadros e Fernandes (2015) salientam que não basta somente garantir o acesso à escola, que é necessário a garantia da permanência por meio da elaboração de estratégias que promovam mudanças estruturais significativas na lógica escolar, perpassando as políticas sociais, mas discutindo profundamente as políticas educacionais em questões que vão desde o financiamento da educação, até as políticas de currículo, formas de avaliação e formação de professores.

2.2 DESAFIOS NA VIVÊNCIA DO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Segundo Quadros e Fernandes (2015), as relações entre acesso e permanência na escola são consideradas como desafios para as instituições de ensino tanto no que diz respeito à elaboração de seus projetos pedagógicos, quanto para o trabalho com os profissionais da educação, uma vez que as atuais políticas públicas em educação requerem práticas que promovam a inclusão social e que provoquem repercussões positivas do cenário atual da educação, de forma que o sucesso escolar seja resultado da qualidade da educação oferecida aos estudantes.

A Educação Superior, segundo Monteiro (2011), deve promover o permanente desejo de aperfeiçoamento cultural e profissional, buscando integrar os conhecimentos sistematizados pelas gerações, gerando uma relação de reciprocidade com a comunidade por meio da prestação de serviços especializados.

Outro fator decisivo também se relaciona às condições institucionais dentro da Universidade (sala de aula com número adequado de alunos, proximidade na relação com os docentes) (COSTA; DIAS, 2015). Dessa forma, esses autores salientam que quanto maior o comprometimento do aluno com a instituição e com seus objetivos, maior o nível de integração acadêmica e social, o que contribui para o processo de desenvolvimento de melhores vivências no contexto acadêmico, uma vez que a educação se trata de uma atividade que envolve pessoas e instituições.

Segundo Granado e colaboradores (2005) é fundamental compreender mais a respeito das vivências acadêmicas, de como ocorre esse processo de integração e adaptação à Universidade. Para isso, estes autores construíram um questionário de vivências acadêmicas dividindo-as em cinco dimensões: dimensão pessoal (relacionada ao bem-estar físico e psicológico, estabilidade afetiva, equilíbrio emocional); dimensão interpessoal (referente às relações com os colegas e

relacionamentos de maior intimidade); dimensão carreira (relacionada a perspectivas de carreira, competências e satisfação para o curso); dimensão estudo (referente a rotinas de estudo, planejamento e gestão do tempo e rotina); dimensão institucional (sentimentos com relação à instituição, conhecimento e apreciação de sua infraestrutura).

Segundo Araújo e Gomes (2017), o ingresso na Universidade caracteriza-se não só por ser um período de conquistas, mas um período de maior vulnerabilidade e desenvolvimento de sofrimento psíquico, uma vez que distancia o jovem do núcleo familiar e o insere em um contexto que requer novas posturas e responsabilidades. Dessa forma, os estudantes universitários ficam sujeitos a potentes estressores, tais como rede de apoio deficiente, sobrecarga de conhecimentos, dificuldade na administração do tempo, responsabilidade e expectativas sociais diante da vida acadêmica.

De acordo Tenório e colaboradores (2016), tanto a qualidade do sono, como a qualidade de vida ficam prejudicadas no decorrer da formação acadêmica, o que pode contribuir para o sofrimento psíquico e desencadear doenças mentais, tais como a ansiedade, a depressão, o uso e abuso de substâncias psicoativas e até mesmo o suicídio. A dificuldade de adaptação e os conflitos relacionados à vida acadêmica, como fatores que podem ser responsáveis pela deterioração significativa da vitalidade e da saúde física e psíquica dos universitários.

O sofrimento psíquico na Universidade pode ser manifesto por meio de diversos sintomas: sintomas depressivos e ansiosos; fobias sociais, com destaque para as dificuldades em falar em público; uso, abuso e dependência de substâncias psicoativas; isolamento social e afetivo; absenteísmo e evasão; diversos problemas na aprendizagem. Sendo que estes sintomas se relacionam com a interface da história de vida do sujeito com sua aprendizagem, com a estruturação com a Educação Superior e com as condições sociais e históricas nas quais o indivíduo se constitui e é construído. A isso, relaciona-se a perda de liberdade individual associada ao alto nível de exigência dos cursos, sensação de desumanização atrelada à competitividade por rendimento entre os colegas e falta de tempo para o lazer (MATOS, 2013).

As vivências (des)humanizadas no contexto universitário estão diretamente relacionadas ao adoecimento psíquico dos universitários. No que diz respeito a

essas vivências, Andrade e colaboradores (2014), relatam que muitos são os fatores a serem levados em conta ao se pensar em sofrimento psíquico no processo de formação universitária, destacando ainda questões como: a relação professor-aluno, metodologias de ensino, forma de atuação do corpo docente, o processo de fragmentação do saber, ambiente competitivo, distanciamento entre teoria e prática e estrutura curricular. Os autores consideram que esses fatores psicossociais, acadêmicos e pessoais interferem significativamente no estabelecimento do sofrimento psíquico no processo de formação de estudantes (ANDRADE *et al.*, 2014).

Segundo Tenório e colaboradores (2016), conflitos com os professores, dificuldades com a relação ensino-aprendizagem e nas relações interpessoais, são situações conflitantes e que geram sofrimento psíquico. Sendo relatado pelos discentes que um maior diálogo com os docentes, por meio de metodologias mais ativas, ou seja, falar sobre os conteúdos trabalhados, uma maior horizontalidade nas relações, contribui para o alívio das ansiedades e receios relacionados à estrutura do curso e a sua metodologia.

Um estudo de Silva, Cerqueira e Lima (2014), a respeito do apoio social e da presença de transtorno mental comum em estudantes de Medicina de uma Faculdade de Medicina do Sudeste do país, aponta que quase metade dos estudantes, precisamente 44% deles, relataram sofrimento psíquico no ambiente universitário, associado a fatores tais como: falta de apoio emocional, dificuldades em fazer amizades, baixo rendimento acadêmico e desejo de desistir do curso.

De acordo com os dados obtidos na V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das Instituições Federais de Ensino Superior realizada no ano de 2018 e publicada em 2019, 83,5% dos estudantes disseram já terem passado por alguma dificuldade emocional nos últimos 12 meses, sendo que a ansiedade afeta 6 de cada 10 estudantes. Os dados apontam ainda que 10,8% dos estudantes apresentam ideia de morte e 8,5% dos estudantes apresentam pensamento suicida (ANDIFES, 2019),

Outra questão a ser discutida neste contexto das vivências humanizadas trata-se do estudo realizado por Souza, Lemkuhl e Bastos (2015) a respeito dos efeitos da discriminação sobre a saúde mental dos estudantes universitários. O estudo não se restringiu a tipos específicos de discriminação (raça, classe e gênero,

por exemplo), tendo como resultados a estreita relação entre discriminação e sofrimento psíquico, existindo uma natureza causal desta correlação. Dessa forma, a discriminação, se apresenta como desencadeadora de um maior sofrimento psíquico dos discentes.

Andrade e colaboradores (2016) salientam que as vivências acadêmicas e o sofrimento psíquico estão correlacionados ao mal-estar discente. Para estes autores, a vivência universitária é responsável pela produção de situações que desencadeiam sofrimento psíquico, tendo como manifestações sintomáticas a depressão, melancolia, fobias, o isolamento social, o absenteísmo e até mesmo a evasão. Dentro desta discussão e diante da percepção de vivências nos cursos que propiciam sofrimento psíquico e conseqüentemente desencadeiam o desenvolvimento de transtornos mentais, Andrade e colaboradores (2016) sugerem que deve haver uma atenção mais cuidadosa por parte das instituições de Educação Superior, propondo ações para manejo desse sofrimento em busca de um maior bem-estar no contexto acadêmico.

Estes autores apontam para a necessidade de uma maior discussão a respeito das vivências na Universidade, de forma a promover a humanização nas relações, por meio de uma mudança relacional com práticas mais horizontais e menos hierarquizadas entre docentes e discentes, relações interpessoais menos conflitantes, com menor compartimentalização das disciplinas e onde haja maior integração dos docentes nos conteúdos a serem trabalhados.

Segundo Panúncio-Pinto e Colares (2015), relações mais horizontais entre docentes e discentes proporcionam segurança e maior inserção no universo acadêmico. Os autores citam vários exemplos de ações que podem ser desenvolvidas na Universidade, para a melhoria das vivências dos discentes, um desses exemplos trata-se das reuniões de tutoria (mentoria) que objetiva apoiar o discente durante sua trajetória acadêmica, buscando favorecer o desenvolvimento de sua identidade profissional, contribuindo para uma formação integral. Durante estas reuniões são discutidos temas relacionados à vida acadêmica, expectativas profissionais, dilemas e dificuldades enfrentadas, havendo ainda a abertura de espaços para a discussão de temas livres.

Andrade e colaboradores (2014) apontam que os discentes, em seu contexto de formação acadêmica, muitas vezes desconhecem a existência de serviços de

apoio dentro da própria Universidade, somando-se a isso, o fato de que as Universidades apresentam núcleos de apoio insuficientes. Estes autores consideram que os cursos devem projetar currículos que consideram o enfrentamento e sofrimento emocional dos discentes no decorrer do curso, levando em conta a necessidade de redução da competitividade dentro da Universidade, o excesso de cobranças externas, que são apropriadas subjetivamente pelos discentes. Diante disto, eles propõem ações como na criação de grupos de discussão, mentorias e apoio psicopedagógico, como forma de apoio ao discente e conseqüentemente como proposição no processo de amenização do sofrimento psíquico.

Osse e Costa (2011) enfatizam que o processo de sofrimento emocional, começa a ser sentido já nas fases iniciais de curso, sendo que as situações de pressão e o sentimento de inadequação vivenciado podem gerar desestabilizações, que não raramente, levam os discentes a crises emocionais e desencadear o adoecimento psíquico. Sendo nesse sentido a proposição sobre a criação de espaços e ações que possam acolher e escutar os sofrimentos e angústias desses discentes.

Para Martins-Borges (2013), o discente, enquanto migrante, encontra-se fora da zona geográfica e cultural que o constituiu. No processo de adaptação à vida universitária, a comunicação entre o mundo externo e o mundo interno encontra-se abalada, sendo que a ausência do processo de comunicação pode gerar vulnerabilidade psíquica, uma vez que a cultura tem papel fundamental na constituição psíquica do sujeito. Assim sendo, essas observações permitem a discussão a respeito da implementação de políticas de atendimento e acolhimento, permitindo a prevenção ou minimização do sofrimento psíquico e uma melhor adaptação do discente ao novo contexto, o contexto universitário.

Xavier, Nunes e Santos (2008), compartilham desse pensamento, em seu texto sobre a subjetividade e sofrimento psíquico na Universidade, os autores pontuam sobre a necessidade de um repensar a respeito das políticas de saúde mental desenvolvidas pelas Universidades, enfatizando sobre a importância do desenvolvimento de ações estratégicas pelas pró-reitorias de forma a atender as demandas por saber e cuidado, expressas pelos discentes. De acordo com estes autores, é fundamental a problematização da Universidade e das relações desenvolvidas no contexto acadêmico no processo de adoecimento psíquico. Estes

autores consideram que são necessárias mudanças institucionais e relacionais que modifiquem essa realidade que imobiliza o discente e promovam um espaço real de troca, de aprendizado, de construção do conhecimento e do desenvolvimento.

Matos (2013), também discute a respeito das necessidades interventivas, e pontua a respeito de políticas de saúde mental que devem ser implantadas na Universidade, em busca de um olhar mais integral para o discente, enquanto sujeito em formação que necessita de suporte técnico e emocional. A autora considera como imprescindível a existência de serviços de apoio aos universitários, pois os enredos dos processos de formação acadêmica podem se constituir como agentes tanto de crescimento como de sofrimento.

De acordo com Ribeiro Cunha e Alvim (2016), muitos são os impactos institucionais relacionados a questões psicossociais e ao sofrimento psíquico do discente, desde afastamento para tratamento da saúde (tratamentos psicológicos e/ou psiquiátricos), reprovações por nota ou frequência até trancamento de matrícula e altos índices de evasão. Segundo estas autoras, o sofrimento psíquico causa desconforto emocional, estado de tristeza e insatisfação persistentes, dificuldades emocionais e falta de esperança, sendo que esses sentimentos são muito expressos pelos discentes ao apresentarem solicitações de trancamento que comumente vêm acompanhados por relatórios psicológicos ou psiquiátricos de adoecimento psíquico.

Esta opinião é compartilhada por Tenório e colaboradores (2016) que afirmam que quanto menor a aproximação dos discentes com os professores e pactuação das tarefas, maiores os prejuízos para a saúde mental dos discentes e maiores os impactos para a instituição, revelados por meio do desenvolvimento de alguns transtornos mentais, dentre eles destacam-se os transtornos depressivos, transtornos de ansiedade, culminando em casos de suicídio.

Dessa forma, observa-se que muitas são as situações vivenciadas nas Universidades que podem levar a sentimentos de inadequação, desencadeando até mesmo o sofrimento psíquico dos estudantes e causando impactos institucionais (ANDRADE *et al.*, 2016). Como estratégias para melhorar a saúde mental dos discentes e conseqüentemente reduzir os índices de evasão e trancamento de matrícula, Andrade e colaboradores (2016), relatam que muitas Universidades particulares se veem forçadas a oferecer atendimento psicoterapêutico para os discentes.

Assim sendo, de acordo com o relatado por Andrade e colaboradores (2016), os impactos institucionais decorrentes do sofrimento psíquico vivenciado nas Universidades, vão desde reprovações por nota e frequências, aos altos índices de adoecimento e afastamento para tratamentos psicológico e psiquiátrico, culminando a afastamento e evasão dos discentes. As causas mais relatadas nos afastamentos são relacionadas a dificuldades nas disciplinas e na obtenção de resultados satisfatórios, acompanhados não raramente, pelos diversos quadros de transtornos mentais (depressão, ansiedade, dentre outros).

Matos (2013), dentro desta discussão, pontua que a formação profissional perpassa pela formação pessoal, numa dinâmica de permanente construção da identidade e personalidade. Dessa forma, as situações vivenciadas durante o processo de formação, podem ser estimuladoras do sofrimento psíquico, se materializando por meio de comportamentos de isolamento social, ou manifestações físicas/psicológicas, no caso da depressão, síndrome do pânico, dependência química, e outras.

Existe ainda a relação entre o sofrimento psíquico do discente universitário e o uso de substâncias psicoativas. Segundo Horta, Horta e Horta (2012), o ingresso na Universidade é considerado como um período de transição que exige mudanças e ajustes, que ocorrem de forma turbulenta ou não, o que aumenta a probabilidade da ocorrência de transtornos depressivos e pelas mesmas razões, é fator facilitador do consumo de substâncias psicoativas.

Autores como Ribeiro, Cunha e Alvim (2016), relatam que a prevalência do uso abusivo de álcool e drogas ilícitas em estudantes universitários, alcança o dobro da taxa identificada pela população brasileira. Estes autores, em seu estudo sobre o trancamento de matrícula dos estudantes de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais, observaram a dificuldade na abordagem e no auxílio aos estudantes que fazem uso dessas substâncias, onde comumente há a quebra ou ruptura de laços com a família, falta de desejo ou não aderência aos tratamentos.

Tenório e colaboradores (2016), descrevem sintomas e situações de sofrimento psíquico que mantém relação com o uso de substâncias psicoativas. Estes autores apontam que as qualidades de vida e do sono ficam prejudicadas durante a formação acadêmica, precipitando doenças mentais, ansiedade, depressão, dependência de substâncias psicoativas e suicídio. Estes autores

descrevem a dificuldade de adaptação e os conflitos relacionados à vida acadêmica, como fatores que podem ser responsáveis pela deterioração significativa da vitalidade e da saúde física e psíquica dos universitários, que podem desencadear diversas doenças mentais, além do uso e dependência de substâncias psicoativas, as lícitas, como o álcool e o tabaco, e ilícitas. Sendo maior a prevalência de uso dessas substâncias na população universitária do que na população brasileira em geral.

A respeito desta discussão, Matos (2013) aponta em seu estudo, que os universitários, consomem álcool e/outras drogas como forma de lazer, entretanto a autora problematiza a questão, ao questionar se o aumento do uso dessas substâncias relaciona-se ao fator lazer ou como consequência de um sofrimento psíquico vivenciado pelos estudantes. O estudo sobre o sofrimento psíquico da classe trabalhadora de Moraes (2009) pode ser remetido à discussão do sofrimento psíquico dos universitários, em que, ele pontua que o uso de substâncias psicoativas, aparentemente lúdico, contextualizado como forma de lazer, faz interface com o sofrimento psíquico apresentado nas condições subjetivas e trajetórias de vida. Sendo assim, o uso e abuso de substâncias psicoativas pelos estudantes universitários, aponta para as vivências acadêmicas desencadeadoras de sofrimento e adoecimento.

De acordo com Silva e colaboradores (2017), as professoras mais do que os professores têm conhecimento das instâncias de acolhimento psicológico aos estudantes, sendo que 85% dos professores relataram que já tiveram alunos com problemas emocionais. Os professores com maior tempo de docência têm uma percepção maior a respeito do sofrimento psíquico dos discentes da Universidade e apenas 28% dos professores admitiram que suas atitudes tivessem desencadeado sofrimento psíquico nos discentes, demonstrando ainda não se atentarem para situações de assédio e bullying que podem causar adoecimento (SILVA *et al.*, 2017).

Matos (2013) afirma que se fazem necessários estudos a respeito do cuidado com a saúde mental dos universitários, uma vez que o cotidiano universitário pode desencadear sofrimento psíquico. Para esta autora, os docentes devem ter uma vinculação mais próxima dos discentes, de forma a contribuir para a promoção de uma cultura de humanização no cotidiano acadêmico. Panúncio-Pinto e Colares (2015) apontam que a melhoria nas relações interpessoais, entre pares e na relação

com os professores, promovida por espaços de diálogo e de troca, permite o desenvolvimento global dos estudantes, contribuindo para minimizar o sofrimento psíquico.

Segundo Campos (2015), torna-se necessário um modelo de educação dentro de uma perspectiva sociocultural, sendo esta educação concebida enquanto um elemento de transformação da sociedade, propondo uma formação humanizada, uma vez que o acadêmico deve ser visto enquanto um sujeito político que deve estar atento ao seu tempo e à sua realidade. O desafio, segundo esta autora, consiste na Universidade propor uma concepção de docência, em que as disciplinas dos currículos permitam ao discente vivenciar experiências que lhe proporcionem uma compreensão pedagógica humanizadora e o processo de aprendizagem se efetive por meio de respeito ao contexto, aos interesses e às expectativas desse discente.

Campos (2015) aponta que dentro desta concepção humanizadora da formação universitária, não se deve ignorar o mundo do trabalho, uma vez que os discentes, futuros egressos, estão inseridos em um contexto sócio-histórico, cultural e econômico, devendo assim enquanto futuro trabalhador atuar de forma consciente e questionadora a respeito de sua realidade. No entanto, a autora salienta que o mundo do trabalho não deve ser o fator determinante, preponderante no projeto formativo destes discentes, propondo que esta formação deve se orientar para o desenvolvimento de posturas críticas capazes de oferecer aos discentes a oportunidade de trabalhar, atuando enquanto sujeitos conscientes de seu papel de construção da história, que tenham autonomia e capacidade criativa para utilizar os conhecimentos adquiridos durante sua formação para que possam atuar de forma transformadora.

2.2.1 Mundo do trabalho, desemprego e exclusão social

Segundo Valore e Selig (2010), apesar da implementação dessas políticas e dos esforços governamentais na tentativa de aumentar o nível de escolaridade da população, com o aumento das vagas de acesso ao Ensino Médio e à Educação Superior, verifica-se que os postos de trabalho não vêm conseguindo acompanhar essa demanda. Os formandos, egressos das Universidades se deparam com a

dificuldade de inserção no mundo do trabalho, com o desemprego, tendo que adiar o projeto de autonomia financeira tão desejada para o ingresso na vida adulta.

Além disso, egressos, recém-formados, se deparam com processos de recrutamento cujos quesitos de contratação exigem uma qualificação e experiências ainda não adquiridas e muitas vezes, até mesmo desnecessárias para a ocupação dos cargos, desestimulando a procura por trabalho assalariado e até mesmo o aumento do nível de escolarização por parte dos jovens. A formação profissional realizada em ambiente universitário e os entraves ou até mesmo a não inserção no mundo do trabalho gera desesperança e quebra de referenciais a respeito da importância da escola e da educação para um futuro promissor (VALORE; SELIG, 2010).

De acordo com Valore e Selig (2010) termos como trabalho informal, terceirização, flexibilidade, empregabilidade tem sido palavras recorrentemente empregadas para caracterizar o mercado de trabalho no cenário atual. Esse discurso tem legitimado novas práticas sociais, fazendo parte do imaginário social e regulando novas formas de subjetivação. Obter boa formação e desenvolver atributos pessoais, desenvolvendo condições de empregabilidade, tem sido fundamental para o bom profissional.

Para mudar o cenário de empregabilidade e formação profissional no país, surgiram investimentos na educação, com o fortalecimento do ensino técnico profissionalizante em busca de favorecer com que o jovem tenha um emprego e a expansão da Educação Superior para inserção no mundo do trabalho. Assim, segundo Santos e Gimenez (2015) ocorre o fortalecimento do ensino técnico e profissionalizante, com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, o PRONATEC, pela Lei nº 12.513 de 2011, para a oferta de cursos gratuitos em nível técnico e profissionalizante, que só no ano de 2014 conseguiu atender 8 milhões de alunos. O PRONATEC foi criado com o objetivo de oferecer cursos gratuitos em escolas públicas, sejam elas federais, estaduais ou municipais. No entanto, esse programa, apesar dos impactos positivos na ampliação do processo de formação e capacitação, tendo impacto ainda no aumento dos índices de empregabilidade dos egressos, sofreu no ano de 2015 grandes cortes, em decorrência da crise econômica (GUIMARÃES; ALMEIDA, 2013).

No entanto, o ensino técnico coloca o jovem no mercado de trabalho, mas não efetiva a relação dele com o trabalho e sim com o emprego, com a empregabilidade. Assim também ocorre de forma similar com a Universidade, onde esta favorece a relação da formação para o trabalho.

De acordo com Chiavenato (2009), o trabalho deve cumprir algumas funções, como a função interativa ou significativa (promovendo a autoestima, o sentimento de identidade no trabalhador); função de prestígio social, a função econômica; função de estruturação do tempo (trabalho como principal marcador do tempo); função de desenvolvimento de habilidades e destrezas; de fonte de oportunidade para interação e contatos sociais; de transmissão de normas, crenças e expectativas sociais. Nas atuais sociedades capitalistas, baseadas no trabalho, o objetivo é que a atividade exercida no trabalho funcione enquanto um local de vínculo social e de desenvolvimento de potencialidades pessoais, de forma que haja motivação para a realização da tarefa, e os indivíduos executem por si só suas atividades, sem a necessidade de excesso de controle e vigília.

Segundo Duayer (2016), o trabalho, na concepção de Marx é o que diferencia o homem dos outros seres, humanizando-o e caracterizando este enquanto ser histórico e social, levando o homem a transformar a natureza, suprindo suas necessidades básicas e desenvolvendo suas habilidades que se tornam cada vez mais sofisticadas. No pensamento de Marx, o trabalho é uma atividade vital por meio da qual a homem pode expressar suas potencialidades e capacidades. No trabalho, o ser humano por meio de sua própria ação, impulsiona e incorpora as relações materiais com a natureza, atuando sobre ela e a modificando, ao mesmo tempo em que modifica a si mesmo.

Segundo Vygotsky (2007) é por meio do trabalho que o homem transforma seu meio e produz cultura, sendo que é no trabalho que o homem desenvolve sua atividade coletiva, produzindo cultura. O autor pontua que o processo de trabalho, por meio da transformação da natureza, se constitui enquanto um espaço privilegiado nas relações do homem com o mundo, onde o uso dos instrumentos diferencia o homem dos animais, uma vez que os animais não produzem instrumentos com objetivos específicos, não transmitem assim a sua função para os outros membros de seu grupo, não produzindo cultura e nem história.

Pino (2010) afirma ainda que o trabalho se trata de um ato da relação do homem com a natureza. O homem utiliza seu corpo, se movimenta para agir sobre a natureza e a modificar, e assim ele modifica também a sua própria natureza e desenvolve as funções psicológicas superiores. Dentro da perspectiva histórico-cultural, concebe-se o trabalho dentro de uma dupla produção, a de objetos culturais e a do próprio ser humano.

Oliveira (2009) aponta dentro desta discussão, que a ideologia do trabalho se tornou naturalizada, vista como algo inerente à civilização, sendo este o responsável pelo provimento de meios, tanto para a sobrevivência, subsistência, como para a realização pessoal e para a criação e estreitamento de vínculos sociais. Dessa maneira, o trabalho passa a ser visto como instrumento necessário e “indispensável” para a integração na sociedade, e assim, dentro dessa lógica, o indivíduo que não está inserido no mundo do trabalho tende a se sentir excluído, por meio de sentimento de desconforto e de desvalia, por pertencer à classe dos desempregados. Assim sendo, esse cidadão tem seus direitos diminuídos, pois quem não trabalha não tem condições de consumir, ou não deve consumir e, portanto, é totalmente dispensável à sociedade capitalista, que se baseia na ideologia da produtividade e na geração de lucros.

A não inclusão no mundo do trabalho, diz respeito ao conceito de inclusão marginal de José de Souza Martins (MARTINS, 2008). Segundo esse autor, sociedades cuja economia ainda depende da economia dos países desenvolvidos, como é o caso do Brasil, as mazelas e problemas sociais e a vivência dessas mazelas resulta de um processo de inclusão marginal, decorrente da acumulação ampliada do capital, em que a classe média opina e se posiciona contra a exclusão, mas não vivencia essa situação, trabalhando a temática bem intencionada de militância em nome dos pobres, sem ações mais concretas.

De acordo com Martins (2008), o mundo do trabalho tem passado por transformações que acabam se tornando obstáculos para o trabalhador para a inclusão no trabalho. A inclusão “marginal” ocorre com a desqualificação e precarização das relações de trabalho que são intensificadas com a implantação de rotinas e procedimentos com a substituição de homens por máquinas, o que fragiliza os trabalhadores, até mesmo os mais qualificados.

Para Martins (2008), esse processo de inclusão “marginal” tem relação direta com a produção e com a acumulação de capital, já que o autor afirma que capitalismo é um sistema por si só excludente. Essa inclusão “marginal” é um processo em que as escolhas disponíveis não são suficientes para reverter o quadro de privação em que as pessoas vivem, uma vez que essa inclusão nem sempre ocorre dignamente ou de forma decente e a grande maioria se insere no mundo do trabalho em condições de privações e insuficiências.

Assim sendo, a inclusão, consiste numa sociedade de pobres e ricos que conseguem estar inseridos nas atividades econômicas e garantem seu espaço no sistema de relações sociais e políticas, já a inclusão marginal, seria o trabalho precário no pequeno comércio, nos setores de serviço mal pagos, com relações de trabalho de privações e insuficiências. Onde existe a possibilidade de inserção econômica, mas muitas vezes ela ocorre de forma precária (MARTINS, 2008).

Todo esse processo é fruto de um mundo do trabalho excludente, que promove uma acirrada competitividade pelas vagas disponíveis, entre indivíduos com faixas etárias diferentes, níveis de escolarização diferentes, não havendo uma regulação pública neste mercado, uma vez que nele operam, na maioria das vezes, as micro, as pequenas e as médias empresas (MÁXIMO, 2012).

Segundo Marques e colaboradores (2018), a regulação do mercado é realizada pela economia, micro e macroeconomia. Assim de acordo com os investimentos, com os lucros de uma empresa, a economia se estabiliza, crescendo ou não, o que interfere diretamente na criação ou extinção de postos de trabalho, é a economia que dita as regras do mercado e interferindo na estruturação dos postos e na eficiência do mundo do trabalho.

A realidade é marcada por uma inexistência de planos de cargos, carreiras e salários, nestas empresas, o que gera uma empregabilidade do jovem com baixa qualificação profissional e uma elevada instabilidade contratual, já que esse jovem pode ser demitido a qualquer momento e substituído por outra pessoa, pois o mercado tem elevada mão-de-obra, disponível e fora do mundo do trabalho (MOURA; ANDRADE, 2014).

Segundo Guimarães e Almeida (2013), a questão da escolarização dentre os diferentes níveis, dentre eles a Educação Superior é um tema fundamental a ser discutido no tocante à inserção no mundo do trabalho. A falta de experiência

provocada na maioria das vezes, pela falta de qualificação interfere na obtenção de uma vaga no mundo de trabalho, e tem como consequências, aumento nas taxas de desemprego, precarização nas formas de trabalho e baixa remuneração. Essa realidade não é vivenciada somente no Brasil, sendo que na União Europeia, o desemprego da população jovem, com a faixa etária entre 18 e 24 anos, foi de 22,8%. Observando-se que em períodos de crises financeira dos países, os jovens são os primeiros a serem demitidos. Dessa forma, verifica-se que o acesso e permanência dos jovens no mundo do trabalho dependem de fatores como a escolaridade, a qualificação do trabalhador, o nível de regulação do mundo do trabalho e o dinamismo da economia.

De acordo com Moura e Andrade (2015) a relação entre formação e qualificação para o mundo do trabalho é dramática, principalmente em decorrência do baixo nível de escolaridade da média da população e também em decorrência da má formação da maioria dos jovens, que em sua maioria são decorrentes de famílias carentes, sendo muitas vezes obrigados a abandonar a escola desde cedo, o que compromete suas possibilidades futuras de inserção no mundo formal do trabalho. Muitos desses jovens reconhecem essa condição e apontam o desejo de se qualificar, mas são impedidos disso, por suas longas jornadas de trabalho, o que traz como consequência direta um maior no índice do desemprego entre os jovens do que na população adulta, além de menor remuneração, maior rotatividade nos empregos e maior transição para o desemprego e para a inatividade (MOURA; ANDRADE, 2014).

Segundo Oliveira (2009), de acordo com a vertente capitalista, alinhada à globalização e ao avanço tecnológico, a competitividade entre as empresas, trouxe muitas consequências para o mundo do trabalho. Com a tentativa de diminuição dos custos na produção e aperfeiçoamento dos lucros, passa-se a exigir do trabalhador um investimento maior em si mesmo, por meio do processo educacional. Estas novas exigências coincidem com o estabelecimento do neoliberalismo, principalmente nos países periféricos, e também com a ampliação da globalização.

O desenvolvimento tecnológico trouxe consigo um excesso de informações que precisam ser captadas e absorvidas pelas pessoas. As estratégias do mercado se globalizaram e as empresas em busca de sua sobrevivência neste mercado e na tentativa de se tornarem competitivas, capazes de atuar nos mercados emergentes,

buscam melhorias em seus processos, aumentam a velocidades de suas ações, atualizando suas estratégias, cobrando maior capacitação e escolarização de seu capital humano (OLIVEIRA, 2009).

A inserção no mundo do trabalho pelos jovens no mundo e especificamente no caso do Brasil está diretamente relacionada aos anos dedicados à escola. Sendo que, o desemprego, o subemprego e a informalidade do trabalho têm relação direta com a baixa escolaridade média, e ainda com a baixa qualidade da educação oferecida, observa-se que os jovens vêm apresentando deficiências educacionais sérias em contraponto às exigências atuais do mundo do trabalho (SANTOS; GIMENEZ, 2015). Outra questão agravante dessa questão, no que diz respeito à realidade brasileira, consiste no ciclo vicioso, em que os jovens são inseridos precocemente no mundo do trabalho, sendo provenientes principalmente de famílias mais pobres, o que traz como realidade baixa escolarização, postos mais baixos, mal remunerados, e assim reproduz-se constantemente esta realidade (SANTOS; GIMENEZ, 2015).

Assim sendo, o sucesso profissional tem sido associado ao desenvolvimento de competências técnicas tais como a proatividade, maleabilidade, versatilidade, agilidade, criatividade, capacidade de adaptação e resolução de problemas. Todas elas alinhadas com competências pessoais como a ousadia, curiosidade, modos de lidar com os problemas, com o incerto. Diante disto, observa-se que o modo de funcionamento do mundo do trabalho tem determinado o modo de funcionamento dos indivíduos, deixando inscritas marcas nas suas subjetividades (VALORE; SELIG, 2010). Segundo estas autoras, a insegurança e o medo de exclusão do mercado, pela questão do papel que o trabalho representa na identidade social dos indivíduos na nossa sociedade, tem gerado preocupações com formação, capacitação profissional e aprimoramento pessoal constante.

A entrada do jovem no mundo do trabalho não vem sendo discutida dentro da complexidade do desenho que representam os mercados na atualidade, sendo visualizada ainda de forma fragmentada. A emergência do desemprego estrutural dos jovens, verificado nos últimos anos aponta que as possibilidades de constituição de trajetórias ocupacionais e de vida com vinculação à ascensão profissional se torna cada vez mais distante (SANTOS; GIMENEZ, 2015).

Diminuem-se então, as possibilidades de mobilidade social entre as gerações, em que o filho tem uma ocupação social superior à do pai, por meio de maior escolarização e melhores ocupações no mundo do trabalho, ocorrendo até mesmo a regressão intergeracional (a posição de vida e de empregabilidade do filho, sua posição social no trabalho, é inferior à do pai). Isso frustra os jovens em suas perspectivas de construção de um futuro, por meio de um trabalho decente, que possa oferecer uma remuneração compatível, mesmo num ambiente no qual há elevação da escolaridade (SANTOS; GIMENEZ, 2015).

Diante dessa realidade, não há como deixar de discutir a respeito da situação do jovem no mundo de trabalho brasileiro, uma vez que há a sujeição do jovem no mercado de trabalho que aceita as condições que lhe são oferecidas, para não ser excluído do mercado de trabalho. Se há a presença de imposições e constrangimentos no ingresso, progresso e permanência do jovem no mercado de trabalho, esta situação se agrava por meio da degradação social e educacional (MOURA; ANDRADE, 2014).

O jovem precisa ser preparado, em meio ao seu tempo educacional, por meio do não trabalho, para que se encontre em condições adequadas para inserção no mercado de trabalho. Mas essa situação ao ser analisada do ponto de vista macro aponta um comportamento do mercado, que não tem uma rede de proteção efetiva de garantia de renda e de eficácia do sistema escolar aos segmentos mais frágeis da sociedade (SANTOS; GIMENEZ, 2015).

Segundo Garcia e colaboradores (2012), a questão da empregabilidade e do desemprego da população jovem, tem sido objeto de discussão e preocupação, tanto de governos, como das diversas esferas da sociedade, uma vez que as altas taxas de desemprego dessa esfera da população e suas consequências, podem ser verificadas não na realidade brasileira, como nas várias economias mundiais.

Entre as razões para essa alta taxa de desemprego entre os jovens, algumas das mais relevantes são citadas pelas autoras (GARCIA *et al.*; 2012): o baixo dinamismo da economia; a dificuldade de inserção ocupacional relacionada à baixa qualidade do ensino; a falta de experiência ou de habilidades exigidas pelas empresas na hora da contratação. De acordo com Marques e colaboradores (2018), o dinamismo da economia, corresponde aos altos e baixos enfrentados pela

economia, ou seja, sua volatilidade, dessa forma, pode-se dizer que uma economia está estabilizada, quando existe um equilíbrio entre a produção e o mercado.

Garcia e colaboradores (2012), ao discutirem de forma pormenorizada as razões desse desemprego, pontuam que no Brasil, essa baixa na dinâmica da economia foi verificada nas décadas de 80 e 90 do século passado, sendo um período de estagnação e recessão, causando transformações econômicas e sociais, juntamente com elevação nos níveis de desemprego não só dos mais jovens. As dificuldades de inserção dos jovens na cadeia produtiva nesse período decorrem ainda das inúmeras e profundas transformações ocorridas por meio da introdução de tecnologias poupadoras de trabalho, que demandaram perfis mais elevados de qualificação, restringindo mais ainda a inserção nas ocupações das vagas existentes. O resultado deste processo é o racionamento dos empregos e a dificuldade de acesso às poucas vagas existentes no mercado formal do trabalho (GARCIA *et al.*, 2012).

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, Guimarães e Almeida (2013), ao analisar as políticas de emprego para os jovens, apontam que o desemprego dos jovens é consequência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, afetando não somente os jovens, mas interferindo e afetando diretamente as oportunidades de trabalho de toda a população. No entendimento destes autores, a inserção dos jovens no mercado de trabalho formal, não é apenas muito difícil, como também precária, devido à baixa qualidade dos postos de trabalho disponíveis. Dessa forma, para que seja possível manter ou reduzir as taxas de desemprego, é necessário o fortalecimento do vínculo entre crescimento e trabalho.

Estes autores enfatizam que é de suma importância a revisão de políticas para os jovens entre 18 e 24 anos, que corresponde a quase metade da população desempregada do mundo, segundo relatórios da Organização Internacional do Trabalho. A justificativa encontrada por estes autores é de que as empresas, no processo de retomada econômica, após longos períodos de recessão, preferem, na hora da contratação, profissionais desempregados, mas com experiência profissional, e somente quando a economia se consolida juntamente com um determinado nível de crescimento, é que os desempregados com pouca experiência profissional são contratados. Dessa forma, em momentos de congelamento de

admissões, os maiores penalizados são os jovens, que representam um maior percentual de ingressantes nessa corrida pela inserção profissional.

Garcia e colaboradores (2012) concordam com essa assertiva e enfatizam que, quando o dinamismo da economia está em queda, os jovens são a categoria populacional que mais sofre com o desemprego. As autoras afirmam que no que diz respeito educação e empregabilidade da mão-de-obra jovem, tradicionalmente se vê o processo educacional e a maior escolaridade como meios para melhorar os rendimentos do trabalhador. No entanto, no Brasil, existem muitos questionamentos a respeito da qualidade da educação oferecida em escolas públicas com problemas estruturais muito graves, o que acaba por colocar obstáculos para a ascensão social por intermédio do emprego. E dessa forma, produz-se o quadro discutido anteriormente, de uma importante parcela da população jovem que não está matriculada no ensino médio, e tampouco chegará a Educação Superior.

A inserção da população jovem no mundo de trabalho, de acordo com Moura e Andrade (2014), requer uma análise mais apurada do contexto social, político e econômico em que nossa sociedade está inserida, uma vez que o contexto relacionado a empregabilidade ou não empregabilidade dos nossos jovens, reproduz objetiva e subjetivamente os dilemas sociais vivenciados na atualidade. A dificuldade de inserção laboral dos nossos jovens trata-se de um problema social que tem repercussão significativa nos modos de ser de uma geração, esses impasses encontrados na colocação profissional produzem impactos na subjetividade desses jovens, que são frutos de uma sociedade de tem como ideologia a atividade e porque não dizer, a produtividade como forma de orientação para a vida.

Ainda segundo Moura e Andrade (2014), a urgência por qualquer tipo de inserção, como meio até mesmo identitário e de integração social, faz com jovens se amparem, nos mais diversos tipos de encargos, desde ocupações não assalariadas, a subempregos, trabalhos sem registro formal, ou com baixa remuneração, muitas vezes, atrelados a uma carga horária semanal extensa e exaustiva. A inserção ao trabalho realizada sob estas condições, na grande maioria das vezes bloqueia as possibilidades de acesso a melhores oportunidades de empregos, a melhores cargos e salários. Sendo assim, uma realidade de escassez de empregos em meio a um excedente de mão de obra com baixa qualificação, faz com que os jovens sejam uma parcela da população mais fragilizada no atual sistema econômico vigente.

Máximo (2012) enfatiza a necessidade de sensibilização da sociedade e das autoridades governamentais a respeito dessa questão da empregabilidade da população jovem. A autora salienta que é fundamental definir como critério para compreensão dessa situação, a questão de posicionamentos sólidos quanto ao desenvolvimento social e econômico da nação, de forma que os jovens não sejam tratados como mercadorias pelo sistema capitalista, mas como talentos a serem aprimorados, orientados e capacitados.

Segundo Andrade (2010), a realidade vivenciada na atualidade, é a oferta de mão-de-obra para as empresas, muito superior ao número de vagas oferecidas, assim sendo, muitos recém-formados em cursos de graduação, acabam tendo dificuldades de ingresso no mercado de trabalho, devido a questões relacionadas a falta de experiência profissional, exigida pela grande maioria das empresas. O que faz com que muitos indivíduos, assim que se formam, não sejam tão exigentes com relação ao emprego que procuram, sujeitando-se a condições e remunerações mais baixas e a contratos de trabalho de curta duração.

Nos últimos anos, de acordo com Santos (2015), a reestruturação produtiva, a flexibilização observada nas relações de trabalho e o processo observado de precarização do trabalho, por meio da crescente mão-de-obra disponível, criam um novo cenário, como menos ofertas de trabalho formal, com os benefícios trabalhistas e empregos de carteira assinada, os profissionais que conseguem se inserir formalmente no mercado de trabalho sofrem com uma carga alta de atividades a serem cumpridas e um alto nível de competitividade para manter seu posto de trabalho, uma vez que não tem sido difícil somente se inserir no mercado de trabalho, mas também manter-se no trabalho.

Essa discussão, segundo Moura e Andrade (2014), aponta para a necessidade de uma série de políticas para ampliação das condições de permanência dos jovens na escola, o que pode ser alcançado, por exemplo, com a estimulação para o ingresso na Educação Superior. Outra medida fundamental é a busca pela melhoria da qualidade da educação e da requalificação das pessoas que tiveram acesso somente a uma formação precária, por meio de uma formação e qualificação permanente que pode perpassar os programas de educação de jovens e adultos. Moura e Andrade (2014), enfatizam ainda que, é necessário lembrar que formação não é somente uma qualificação específica oferecida para a realização de

uma atividade ou para a inserção no primeiro emprego, faz-se necessário antes de tudo, uma formação elaborada frente às novas exigências do mundo do trabalho.

Com relação aos jovens universitários, que finalizam a graduação e buscam um primeiro emprego, Dias (2009) salienta que adentrar no mundo do trabalho e aplicar, colocar em prática todo o conhecimento adquirido na Universidade, a realidade também não tem se apresentado muito fácil, verificando-se também a dificuldade de inserção, os índices de desemprego na população juvenil ainda permanece grande e a obtenção de um diploma de nível técnico ou até mesmo de nível superior não garante por si só, a oportunidade de trabalho. Atualmente, o que é possível observar é o fato de que algumas áreas acabam por não apresentar muitas perspectivas profissionais e os jovens egressos de cursos superiores acabam por trabalhar em áreas de trabalho muito diversas da sua formação acadêmica. Existem situações em que esses jovens buscam uma atividade de trabalho que exige uma qualificação muito menor do que a que possuem.

Dias (2009) aponta que a não inserção no mundo do trabalho, ou a inserção de uma atividade laboral que exige pouca qualificação ou que não tem relação direta com a área de formação, pode provocar sentimentos de depressão, de ansiedade, de baixa estima, de culpa e de vergonha, além da sensação de inutilidade. A situação de desemprego interrompe o projeto profissional, forçando que o sujeito modifique suas aspirações, pois se considera que a escolha por uma graduação e a finalização de uma graduação, pressupõe, na maioria das vezes, que o sujeito pretende trabalhar na área a qual se graduou, dessa forma, quando esse objetivo não é atingido, há um comprometimento na identidade profissional.

Veriguini e colaboradores (2010) discutem que esse processo de transição entre a formação profissional, o ensino técnico ou superior e o mundo do trabalho ainda precisa ser alvo de mais estudo. Os autores enfatizam a existência de certa contradição entre a formação oferecida no meio acadêmico e o exigido pelas empresas, ao pontuarem que, enquanto as Universidades defendem os conteúdos dos currículos tradicionais da Educação Superior, as empresas apontam para a necessidade de um modelo de educação em que haja a promoção de matérias de ordem prática, no qual os jovens possam desenvolver habilidades e competências de comportamento que respondam às demandas do mercado.

Ainda segundo Vereguini e colaboradores (2012), muitas foram as mudanças ocorridas com a globalização e com o avanço da tecnologia, e assim, tem surgido uma tendência de maior aproximação entre os diferentes campos de trabalho, que antes eram vistos de forma mais desconectada. Assim sendo, os profissionais de diferentes áreas passaram a competir entre si, para a mesma vaga, o que exige da comunidade universitária uma maior aproximação com as exigências do mundo do trabalho. A educação universitária é sem dúvida, o *locus* de formação de mão-de-obra especializada, sendo um campo de ensino e aprendizagem, que abrange algo muito mais complexo do que a simples preparação para o mercado de trabalho, abrangendo ainda uma formação que desenvolva uma postura crítica e inovadora diante da realidade (VERIGUINI *et al.*, 2012).

Dessa forma, são as condições objetivas do mercado de trabalho, que acabam por se impor sobre a subjetividade dos sujeitos e assim, a inserção no mercado de trabalho, acaba por marcar a passagem do universo acadêmico para o mundo do trabalho. Assim sendo, é fundamental que a Universidade prepare os discentes no processo de formação de identidade profissional, promovendo a reflexão sobre as nuances do mercado de trabalho. Enquanto instituição formadora, a Universidade deve oferecer mais espaços multidisciplinares de forma a possibilitar essa reflexão (DIAS, 2009).

De acordo com Valore e Selig (2010), formar cidadãos e não somente profissionais deve ser a principal tarefa da Universidade. Veriguini e colaboradores (2015) salientam que a educação enquanto um processo amplo e geral, deve ter como proposta a socialização e o processo formativo humano em seus diversos aspectos, sejam físicos, morais, intelectuais, relacionados diretamente ao contexto histórico e social do indivíduo. Dessa forma, a educação deve priorizar a formação integral dos discentes, se propondo a formar cidadãos que sejam reflexivos, com capacidade para o pensamento crítico. A educação dessa forma não deve ocorrer somente para a preparação para o mercado de trabalho, tendo como objetivo principal o desenvolvimento humano integral, o desenvolvimento do profissional com capacidade para analisar um cenário e transformá-lo.

Segundo Veriguini e colaboradores (2010), o espaço universitário deve contribuir para a formação integral do ser humano, sendo um espaço de discussão de valores, ideologias e de posturas profissionais. A Universidade deve ser o espaço

de desenvolvimento de habilidades de reflexão e de produção de conhecimentos teóricos e práticos, sendo fundamental a habilidade de processamento dos conteúdos aprendidos para a capacidade de atuação diante da realidade do cotidiano do trabalho. Posto isto, o ensino universitário tem que ser considerado o espaço propício para a produção de conhecimento sobre a ciência, atendimento às exigências sociais e econômicas relacionadas ao mundo de trabalho na preparação da mão-de-obra, além de promover crescimento e desenvolvimento.

Ainda dentro da discussão de Veriguini e colaboradores (2010), há o apontamento de que é importante repensar os objetivos da Educação Superior, de forma que, este consiga responder ao propósito de formar jovens dentro deste processo de promoção de crescimento e desenvolvimento, para isso, a Universidade deve responder às necessidades individuais do sujeito universitário, ditadas pela motivação, pelo desejo e pelo direito de investir em si mesmo, promovendo vivências acadêmicas mais humanizadas.

Dessa forma, observa-se que a escolarização se tornou um requisito não de garantia de colocação no mundo de trabalho, mas capaz de evitar o constrangimento da marginalização causada pelo desemprego. A escolarização oferece mecanismo de maior probabilidade de inserção profissional, causando um sentimento de inclusão e pertença, oferecendo condições para que o jovem desenvolva habilidades para seu desenvolvimento profissional e garanta a manutenção da sua empregabilidade, uma vez que estas habilidades contribuem para o desenvolvimento da empresa, contribuindo para o aquecimento da economia e para a não estagnação do mercado (DIEESE, 2011).

Segundo Valore e Selig (2010), as condições materiais do mundo do trabalho na atualidade geram inseguranças e incertezas, conforme já citado, a profissionalização e a maior escolarização apesar de necessárias para aumentar as possibilidades de empregabilidade, não garantem a inserção e manutenção do mundo do trabalho formal. Isso traz implicações na configuração subjetiva dos indivíduos, que muitas vezes mesmo após formação universitária, precisam adiar sua inserção profissional na busca por cursos de especialização, acabando por vezes, permanecendo na casa dos pais e dependendo financeiramente deles. Buscando ainda, outras alternativas para o ingresso profissional, como o trabalho

autônomo, a inserção no serviço público, configurando novas formas de viver, ou até mesmo de sobreviver no mundo do trabalho (VALORE; SELIG, 2010).

2.3 ESCOLARIZAÇÃO, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE

Ao se discutir sobre a vivência acadêmica, chega-se ao campo de como as subjetividades social e individual se constituem neste processo. O conceito de subjetividade utilizado neste trabalho, pertence à perspectiva da Teoria da subjetividade, dentro de uma perspectiva de fundamentação dialética marxista, no contexto da abordagem Histórico-Cultural, que defende a subjetividade que percebe o sujeito social, com uma história que reflete as implicações da relação do eu com o outro. Um sujeito que só existe em sua relação com o social, entendendo a subjetividade não como um fenômeno individual, mas social, em que os processos sociais deixam de ser vistos como externos em relação aos indivíduos para serem vistos como processos implicados dentro de um sistema complexo, como subjetividade social, onde o indivíduo ao mesmo tempo em que é constituinte, é também constituído (MOREIRA; SILVEIRA, 2011).

A subjetividade foi um termo muito estudado pelos gregos antigos no âmbito da filosofia. Na Grécia Antiga, ao estudar a respeito do conhecimento humano, Platão buscou tecer considerações a respeito dos sujeitos e da subjetividade, Platão entendia que o conhecimento não era produzido pelo homem, sendo Deus responsável por sua criação, cabendo ao homem somente a imitação, ou seja, para o homem, o conhecimento se dava pelo reconhecimento, dessa forma ao homem cabia a função de reconhecer e não de construção do saber (BEZERRA, 2012).

De acordo com Bezerra (2012), o surgimento da subjetividade na Filosofia, se deu no momento em que a consciência passou a ser a produtora de todas as verdades. Com o axioma de Descartes, “penso, logo existo”, a verdade passa a não ser simplesmente reconhecida, mas produzida pelo homem no processo de percepção de si próprio, o “eu penso”, passa a ser o ponto de partida para outras evidências, sendo a subjetividade a responsável por esse processo de construção do saber, sendo que essa construção passa a representar o objeto, ou seja, o objeto se torna algo que é representado por um sujeito que lhe confere sentido.

Na concepção de Silva (2009), o processo de representação considera o princípio da identidade e recusa a contradição, pois o sujeito, na concepção cartesiana, seria um produtor de verdades consideradas como universais. Essa ideia de sujeito universal, está estreitamente correlacionada a de sujeito ideal, que trouxe inspirações para as construções éticas, políticas e religiosas do pensamento ocidental, que são muito difundidas até os dias atuais.

O desencontro entre o senso comum e a busca da compreensão da subjetividade e da ciência psicológica, teve como proposição a busca da razão. O movimento racionalista buscava dar credibilidade ao conhecimento produzido, por meio de uma lógica formal, racional e precisa e assim, estudos sobre os fenômenos físicos e naturais passaram por sistematização para adquirir status de científico. O movimento racionalista foi incorporado pelas ciências sociais e humanas. Os dados deveriam ser analisados cientificamente de acordo com o racionalismo (OLIVEIRA; CAIXETA, 2018). No entanto, segundo estas autoras, os fenômenos humanos são subjetivos e não objetivos, o que fez com que os fenômenos da subjetividade humana não conseguissem ser estudados dentro dos pressupostos racionalistas.

Dessa forma, no século XIX, de acordo com Oliveira e Caixeta (2018), as ciências humanas, ao buscarem credibilidade científica se apropriaram do positivismo, no qual o conhecimento científico pudesse ser representado pela ideia de verdade. No entanto, esse movimento positivista também foi questionado, vez que não é possível deter o controle da verdade, existindo a relatividade na construção do conhecimento no contexto das ciências humanas. A realidade humana vive em processo constante de transformação e a verdade de um conhecimento científico tem caráter transitório, estando vinculada a seu momento histórico, cultural e social. No processo de produção de conhecimentos em ciências humanas sempre existe uma margem de incerteza, não existem dogmas, nem conhecimento que seja definitivo e absoluto (OLIVEIRA; CAIXETA, 2018).

Neste contexto, surge a dialética entre a realidade e a subjetividade, antes presente na identidade entre os seres, agora construída na oposição entre eles. Assim sendo, não existe unicidade entre os sujeitos, o sujeito está inscrito no âmbito da linguagem, havendo então oposição da ideia de subjetividade enquanto produtora de verdades universais, uma vez que, a identidade é inerente ao discurso, e esse discurso não é mais a manifestação desenvolvida de um sujeito pensante, mas trata-

se de um espaço de exterioridade em que o sujeito ocupa diversos lugares (SILVA, 2009).

Moreira e Silveira (2011) salientam que nem sempre a Psicologia discutiu a respeito da subjetividade. Traçando um panorama sobre as teorias do sujeito no contexto da Psicologia, observa-se que as bases experimentais e empiristas foram dominantes no final do século XIX e início do século XX, na Europa e nos Estados Unidos, sendo que a subjetividade na Psicologia surgiu enquanto um produto da assimilação da dialética marxista. Assim tornou-se notória a presença da visão marxista na Psicologia Social, de construção do pensamento psicológico, reconhecendo a formação da psique dentro do espaço histórico-cultural do homem¹.

Como discutido anteriormente, o conceito de subjetividade sempre esteve atrelado à dimensão intrapsíquica, numa dimensão dicotomizada da psique humana, no qual o social não tinha espaço nas discussões dos processos psíquicos humanos e não havia reconhecimento da pessoa enquanto sujeito, com possibilidades de gerar alternativas diferentes no percurso de sua história (MOREIRA; SILVEIRA, 2011).

No contexto teórico-conceitual dessa pesquisa, a subjetividade será discutida dentro do conceito teórico-conceitual da psicologia histórico-cultural. Segundo Silva

¹ A subjetividade, a individualidade, a identidade, a personalidade são termos muito utilizados na ciência psicológica e na teoria de diversos autores. Na psicologia histórico-cultural, produções de autores como Vigotski, Leontiev, Luria que têm como seu objeto de estudo a consciência, consideram os processos que a constituem, sendo estes a subjetividade, a individualidade, a identidade e a personalidade (SILVA, 2009).

Após resgatar o conceito de subjetividade, é necessário salientar que Bezerra (2012) salienta que a visão de Foucault ao falar acerca da subjetividade, aponta que o discurso do sujeito, leva a diversas modalidades de enunciação, desfazendo a concepção de síntese ou unificação do sujeito, enfatizando que o sujeito pode assumir diversas práticas discursivas, manifestando o que chamou de dispersão. Ainda segundo Bezerra (2012), Kant também se opôs à ideia cartesiana, ao afirmar que a construção do pensamento não está somente ligada ao fato do “pensamento” enquanto determinante das propriedades dos objetos, mas sim na relação do sujeito com o seu meio. Kant afirmava que a constituição subjetiva dos nossos sentidos e as relações com os objetos no tempo e no espaço são fenômenos que não existem por si e em si, mas somente em nós, dentro de nós (BEZERRA, 2012).

Husserl, de acordo com Bezerra (2012), criador de uma teoria sobre a fenomenologia, propõe uma reformulação ao pensamento cartesiano no que diz respeito à noção de sujeito, enfatizando que para Descartes, o sujeito é abstrato, desvinculado com o mundo. Já Husserl considera que a subjetividade e o sujeito estão intimamente ligados ao seu contexto social e histórico e acredita que a concepção de sujeito e a subjetividade adquirem significados resultantes da assimilação da dialética marxista, enriquecida nos processos de desenvolvimento da ciência psicológica.

Ainda de acordo com os estudos de Moreira e Silveira (2011), é possível salientar que a inclusão do estudo e do conceito de subjetividade na ciência psicológica, teve grande contribuição da Psicanálise. Sendo que as contribuições de Freud e Lacan foram fundamentais nas construções de base teórica da Psicologia, Freud ao apresentar o sujeito enquanto dentro de um embate de lutas entre forças contrárias, e citar conceito, como consciente, inconsciente e Lacan ao discorrer sobre um sujeito inscrito na linguagem, com seus significantes, retomam a questão da subjetividade e levantam a discussão a respeito de um sujeito enquanto atrelado ou não ao social.

(2009), ao buscar a compreensão do que vem a ser o termo subjetividade, autores da perspectiva histórico-cultural entendem que subjetividade é aquilo que diz respeito ao indivíduo, ao psiquismo, à sua formação, trata-se de algo que é interno, sendo compreendida como processo e resultado de algo que constitui a singularidade de cada pessoa, tratando-se de um fenômeno psicológico entendido como construção no nível individual.

A Psicologia Histórico-Cultural está associada fundamentalmente aos nomes Vygostky (1896-1934), Leontiev (1903-1977) e Luria (1902-1977). Autores que tiveram grandes contribuições nos campos da Linguística, Psicologia, Pedagogia e Neurologia, em um período em que a ciência psicológica se encontrava fortemente caracterizada pelo experimentalismo (SANTOS; AQUINO, 2014).

De acordo com Santos e Aquino (2014), as ideias destes autores tiveram raízes naturais e sócio-culturais, discutindo a questão holística do desenvolvimento e a função dos instrumentos na atividade humana, enfatizando a existência de duas categorias de funções psíquicas, as elementares e as superiores, assim como o conceito de interiorização das funções psíquicas e importância da atividade na transformação da realidade externa e interna. Todas essas ideias têm como pano de fundo o materialismo dialético Marx e Engels.

Segundo Bernardes (2010), dentro do enfoque metodológico histórico-cultural, afirma que a mediação se trata de um elemento fundamental de determinação do processo de humanização, o que nos remete à teoria dialética-histórica de Marx. Nesta teoria há a afirmação de que a vida em sociedade que é responsável pela consciência e pela conduta humana e não a consciência e a conduta do homem que determinam a vida social. Esta autora enfatiza que o homem busca as condições e possibilidades de desenvolvimento nas suas condições objetivas de vida, como construção histórica e produto das múltiplas determinações.

Dentro destes pressupostos de pesquisa, observa-se uma posição revolucionária diante da condição humana que é instituída na realidade. Ao mesmo tempo, em que se busca por meio da democratização das ações nas atividades, a garantia da universalização da condição humana, constata-se que a organização da atual sociedade capitalista não se estrutura para que estes fins sejam efetivados (BERNARDES, 2010).

O pressuposto histórico-cultural, ainda segundo Bernardes (2010) busca estudar o desenvolvimento do psiquismo humano, dentro da premissa de que a universalização da condição humana está expressa nas singularidades dos sujeitos, sendo mediada pelas condições particulares criadas pela realidade objetiva na vida em sociedade.

A perspectiva histórico-cultural se apoia então na tese marxista acerca da “herança social e cultural das qualidades e das funções psíquicas”, sendo fundamentada no materialismo histórico dialético e ancorando suas concepções nas diversas dimensões que comportam a atividade humana em sua condição humana: posturas a respeito da história, da moral, da sociedade, da política, da economia, da existência, da cultura, do trabalho, entre outras (DANGIÓ; MARTINS, 2015).

Rompendo o paradigma ideológico de uma psicologia mecanicista e determinista, a perspectiva histórico-cultural traz em seu cerne uma concepção histórica, que afirma o homem como sujeito e reconhece sua possibilidade de superação do imediato, do que está dado e se propõe na busca por projetos assumidos, reconhecendo que se trata de uma possibilidade construída historicamente.

Neste contexto, de resgate do conceito de linguagem, é importante a retomada de conceitos e ideias de Vygotsky e de outros autores da vertente histórico-cultural que realizam uma leitura baseada no materialismo histórico e dialético para a compreensão do sujeito enquanto constituído pelo outro e pela linguagem, com enfoque nas relações dialéticas das dimensões intrapsicológica e interpsicológica que ultrapassam as especificidades e a harmonia das situações de intersubjetividade (MOLON, 2011).

Vygotsky (2007) pontua que o ser humano está em constante construção, se constrói e constrói a história da sociedade por meio das relações que estabelece com o outro, para isto se utiliza de signos e instrumentos, dentre eles a linguagem. Desta forma, compreende-se que o desenvolvimento humano ocorre por meio de vários processos, sendo que seu início ocorre por meio da internalização da cultura e da linguagem através da mediação do outro com o meio.

Para Vygotsky (2007), conquistar a linguagem constitui a marca do desenvolvimento do homem de forma significativa, pois a relação que existe entre os instrumentos e a fala interfere diretamente nas diversas funções psicológicas, como

a percepção, as operações sensório-motoras, a atenção. Assim, antes mesmo do controle do comportamento, há o controle do ambiente por meio da fala, onde os signos e as palavras se tornam um meio para o contato social com os outros. A fala, a linguagem em si torna possível à criança encontrar instrumentos que auxiliam em atividades mais complexas, na superação de uma ação impulsiva, no planejamento de soluções para um problema. A linguagem então tem funções cognitivas e comunicativas que se tornam a base de uma forma nova e superior de atividade, distinguindo o ser humano dos animais.

A teoria vygotskyana parte do pressuposto de que a relação do ser humano com o meio, não ocorre de forma direta, mas por intermédio de elementos, dentre eles a linguagem, que é um dos principais mediadores entre o homem e o seu meio, no processo de construção de sua consciência e de sua subjetividade. Uma vez que, é com a linguagem, nas suas diversas formas, que o homem tem acesso às significações humanas, ao que foi construído pelo homem no percurso da sua história, sendo que, a apropriação desse universo pela criança a transforma em um ser cultural por meio do processo de mediação com o outro (VYGOTSKY, 2007).

De acordo com Molon (2011), Vygotsky busca a compreensão do que é vivido internamente por meio da vivência com o meio externo, enfatizando que o que é vivido externamente se internaliza, não de maneira cristalizada, estática, infável e indolor, afirmando que o vivido nas experiências é sentido, necessitando de posicionamento do sujeito.

Dessa forma, coloca-se então o problema do outro, qual o alcance do outro, o que esse outro capta, qual o alcance de cada um, o que cada pessoa capta. O olhar do outro é diferenciado do meu olhar, mas é necessário que se enxergue por meio dele. Assim sendo, o sujeito se constitui enquanto unidade múltipla que se realiza na relação Eu-Outro, na relação com os outros, com a linguagem e é a linguagem que constitui o sujeito e é constituinte de outros sujeitos. Infere-se dessa assertiva que a relação do sujeito com o outro, com o mundo é uma relação mediada (MOLON, 2011).

Molon (2011) também aponta que a relação com o outro é mediada, sendo que todas as relações são mediadas, afirmando que nem mesmo as interações epistemológicas e as relações dialógicas são diretas. Dessa forma, há que se pensar que as relações entre o pensamento e a linguagem são mediadas pelo

significado, pois o sujeito se constitui na mediação semiótica e pelo processo de significação no confronto existente entre o eu-outro nas relações sociais, onde o pensamento e a linguagem participam dos processos de constituição da subjetividade.

Segundo Ximenes e Barros (2009), a perspectiva histórico-cultural, parte da análise do desenvolvimento humano e da constituição do sujeito, pelo contexto do campo da cultura, dando destaque para as situações de interação social, sendo essas situações consideradas enquanto espaços simbólicos capazes de gerar conhecimentos, onde os sujeitos possam apropriar significados, na composição dos sentidos e das subjetividades.

Segundo Gomes e colaboradores (2012), a concepção de desenvolvimento humano proposta por Vygotsky, propõe a ideia de para que o indivíduo se torne sujeito, traz-se como condição que ele esteja imerso na cultura, em um mundo de significações, mundo que o orienta sobre seus modos de ser, de agir, de interagir com os outros, orienta sua relação com os objetos. Esse processo é concretizado com a aquisição da linguagem, que no ser humano, tem um papel de organizador e de planejamento do pensamento, tornando o pensamento não somente capaz de comunicação, mas como mecanismo de regulação de si mesmo e do mundo.

Dentro desta perspectiva, os processos psicológicos humanos têm constituição social, possuindo um caráter mediado, sendo que esta mediação se realiza por meio dos instrumentos e signos. Os instrumentos são considerados como condutores e como potencializadores da influência do ser humano sobre os objetos e os signos são considerados meios auxiliares para a realização de operações mentais, uma vez que, proporcionam ao sujeito um mecanismo regulatório de sua própria conduta e das condutas alheias, e é essa mediação semiótica, que é estabelecida por meio dos signos externos e também pelos signos psicológicos, no decorrer do desenvolvimento humano, que permitem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a memória, o pensamento, a atenção, tanto do ponto de vista filogenético quanto ontogenético (XIMENES; BARROS, 2009).

Segundo Mori e González Rey (2012), a discussão do sujeito dentro de uma perspectiva histórico-cultural é recente, uma vez que a visão de sujeito sempre esteve atrelada a uma visão a-histórica e transcendental, visto que o homem sempre buscou sentido e explicações para sua existência pensando em uma lógica divina. A

sociologia tem buscado discutir o sujeito em seu contexto social e cultural, apontando que a subjetividade e o sujeito não se reduzem a esses contextos, mas que também, o sujeito não pode ser reconhecido fora dessas características sociais e culturais.

2.3.1 A Teoria da Subjetividade de González Rey

González Rey um dos teóricos da psicologia histórico-cultural estuda a categoria da subjetividade e discorda das representações de subjetividade essencialistas, a-históricas e supraindividuais dos processos humanos. O teórico considera a visão de homem na relação do social e do individual, rompendo as dicotomias individual/social, cognitivo/afetivo, consciente/inconsciente, dentre outras (GONZÁLEZ REY, 2004a).

González Rey (2004a) considera que a subjetividade é a categoria-chave no processo de compreensão do psiquismo, sendo este um sistema capaz de expressar por meio dos sentidos subjetivos toda a diversidade dos aspectos objetivos da vida social que constituem a sua formação. Para o autor, a subjetividade trata-se de um macroconceito que orienta a compreensão da psique enquanto um sistema complexo, que representa realidades que aparecem de múltiplas formas, que em suas dinâmicas modificam sua auto-organização, conduzindo a uma tensão entre os processos que o sistema gera e suas formas de auto-organização.

A subjetividade nessa visão coloca a definição de psique dentro de um nível histórico-cultural, em que as funções psíquicas são compreendidas enquanto processos permanentes de significação e sentidos, o indivíduo e a sociedade são colocados então como inseridos em uma relação indivisível. O sujeito não é passivo, ele é atuante na sociedade em que se insere, sendo ativo e agindo no mundo por meio do discurso, construindo a si mesmo e a sua realidade durante o processo de interação entre os indivíduos que convivem em determinado espaço social (GONZÁLEZ REY, 2004b).

González Rey (2004b) parte da concepção de que o sujeito necessariamente não precisa ser um agente, mas sim um produtor que se coloca ativo diante das coisas que lhe acontecem, abandonando a posição vitimista dos acontecimentos e

assumindo a posição, a condição de autor de sua própria reflexividade. Diante disto, a subjetividade não é algo que ocorre fora do indivíduo, mas também e principalmente de dentro.

Araújo Jr. e Gastal (2016) apontam que González Rey parte de um entendimento histórico cultural que foge ao paradigma determinista, reducionista e mecanicista da psicologia. Determinista por considerar o homem enquanto produto de um contexto externo a ela, reducionista por desconsiderar os processos das configurações subjetivas decorrentes da atribuição de sentidos pelo sujeito e mecanicista por considerar a cultura, o sujeito e a subjetividade como fenômenos diferentes que se relacionam, mas são elementos distintos das engrenagens, embora se movam em conjunto.

González Rey constrói uma concepção de subjetividade que busca desvincular os modelos científicos hegemônicos oriundos das ciências naturais, tendo como ponto de partida a compreensão subjetiva dos fenômenos psíquicos enquanto criações humanas, circunscritas no campo da produção de sentido que expressam de forma singular os complexos processos da realidade onde se insere o homem, sem ser apenas reflexo deles, ou seja, os processos são criações do homem que, ao integrar os diversos aspectos do meio em que vive o sujeito, aparecem em cada sujeito ou espaço social, organizados em seu caráter subjetivo pela história de cada um de seus personagens (ARAÚJO JR; GASTAL, 2016).

Martínez (2005) refere-se ao termo subjetividade de duas formas, como categoria e como teoria. Utilizando o termo enquanto teoria, considera a subjetividade enquanto representação da psique e sob a perspectiva histórico-cultural como realidade complexa, sendo irreduzível a outras formas do real, que se expressa por meio de um conjunto de categorias que, em articulação, conforma a teoria da subjetividade, caracterizada como categoria central, em relação a qual articulam todas as outras. Subjetividade então não é equivalente ao psicológico, mas sim a uma forma de realidade qualitativamente diferente de outras formas de realidade, sendo de caráter multidimensional, recursivo e contraditório (MARTÍNEZ, 2005).

Dessa forma, o social faz-se de grande importância para a definição de subjetividade, não apresentando uma expressão linear do sujeito, mas se apresentando como uma tensão gerada da relação da pessoa com o social e se

expressando na sua constituição subjetiva. Essa noção de subjetividade renuncia a ideia da sociedade e dos fenômenos de expressão social resultantes de um simples aglomerado, mas de uma somatória de subjetividades individuais (MARTÍNEZ, 2005).

Dentro dessa perspectiva, segundo González Rey (2003), ao indivíduo, é necessário buscar formas de relação e de ação compatíveis com a organização e com o desenvolvimento de sua subjetividade, inserindo-se nas relações que o constitui. Trata-se de um processo permanente de crescimento ou involução, de caráter social e histórico. Assim sendo, a subjetividade não é algo homogêneo, unidimensional, mas um sistema processual que se apresenta em suas múltiplas e contínuas reconfigurações. Nesta concepção de funcionamento psicológico, o sujeito é visto como ativo, estando centrado nas suas reconfigurações subjetivas, sendo autônomo em relação ao outro, gerenciando constantemente uma organização funcional própria e apresentando um desenvolvimento que tende à estabilidade.

Assim sendo, a noção de subjetividade renuncia à ideia de que a sociedade e os fenômenos de expressão social são uma resultante de um simples aglomerado, de uma somatória simples de subjetividades sociais, sendo o contrário, ou seja, é a subjetividade individual que é resultante do entrecruzamento das diversas determinações coletivas, dentre elas, as sociais, econômicas, da mídia, tecnológicas, entre outras (MOLON, 2011).

González Rey (2003) ao partir de uma visão de subjetividade na vertente histórico-cultural do homem, compreende a existência de uma unidade dialética entre o indivíduo e a sociedade, cunhando a expressão “subjetividade social” e superando a lógica das engrenagens mecanicistas e hegemônicas na Psicologia, que entendiam a subjetividade como um fenômeno exclusivamente individual. Segundo este autor, os espaços sociais passam a ter significado, de acordo com as configurações subjetivas dos indivíduos, assim também, o sujeito que é produtor de significação, tem o poder de reconfigurar a constituição subjetiva da comunidade e da história da qual faz parte.

Trata-se de um permanente processo de crescimento ou involução de caráter social e histórico no processo de constituição da subjetividade. Assim sendo, González Rey não considera a subjetividade um fenômeno homogêneo e nem unidimensional. A subjetividade é um sistema processual. González em sua

concepção sistêmica do funcionamento psicológico, mantém a ideia de sujeito individual e ativo, que se encontra centrado nas suas (re)configurações subjetivas, sendo autônomo em relação ao outro (MOLON, 2011).

Segundo González Rey (2003), a subjetividade se define pela natureza de seus processos, pela relação complexa do histórico e do atual que compõem os diferentes momentos do homem e do social e na forma como esses momentos adquirem sentido e significado nessa relação. Assim sendo, são as próprias ações que se constituem como fontes dos processos de subjetivação que se configuram na experiência humana. Dessa forma, a subjetividade não se trata de uma cópia, nem internalização do social, mas de uma produção que ocorre como resultado das diversas e simultâneas consequências do “viver” do homem. Assim, as próprias ações do sujeito são consideradas fontes dos processos de subjetivação configurados na sua experiência (GONZÁLEZ REY, 2003).

A subjetividade, neste entendimento, remete a uma nova dimensão dos processos humanos, que ultrapassa a redução dos fenômenos psíquicos a processos de subjetivação individuais e retoma o caráter subjetivo dos fenômenos sociais. Assim, o social não mais é visto como algo que seja externo ao sujeito, passando a ser tratado como algo que está em constante relação com o sujeito, constituindo-o e sendo constituído por ele, num processo permanente (GONZÁLEZ REY, 2003).

De acordo com Molon (2011), dentro da configuração teórica e metodológica de González Rey, a subjetividade constitui a psique do sujeito individual, mas também se integra dos processos do sujeito nos momentos de ação social, sendo que a subjetividade se organiza por meio de processos e configurações que vinculam sujeito e sociedade, de forma que o sujeito tem que seguir as contradições e os desafios para conseguir se desenvolver. Dessa forma, o sujeito precisa encontrar formas de ação que tenham compatibilidade com a organização e desenvolvimento de sua subjetividade individual e sua inserção nos diversos sistemas de relação em que se constitui.

De acordo com Mori e González Rey (2012), o que o indivíduo busca é, em meio aos acontecimentos, construir sua subjetividade individual, se diferenciando dos outros e buscando ainda dar sentido geral a cada acontecimento em particular. Esta procura não se constitui no processo de procura de uma identidade, uma vez

que somos fragmentos de várias identidades diferentes, ela é a busca do direito pelo sujeito de ser o autor de sua existência.

Segundo Oliveira (2010), a linguagem, de acordo com os dizeres de González Rey, caracteriza e marca a condição humana, diante disso, pontua que o sentido da palavra é o caminho para aquilo que no homem, o configura como sujeito. A categoria de sujeito permite a compreensão dos processos complexos de constituição subjetiva e do desenvolvimento, tanto dos processos sociais, quanto individuais. A constituição do sujeito então ocorre no campo da intersubjetividade, no lugar do encontro e do confronto, no palco das negociações entre o mundo interno e externo, na significação do público e do privado.

Dessa forma, a linguagem de acordo com este autor trata-se não somente de uma manifestação simbólica que se encontra presente nos discursos que circulam socialmente, mas sim de uma expressão simbólica do sujeito, em que são construídas suas diferentes formas de participação no processo de sua vida social e onde o indivíduo atua sobre a construção do seu desenvolvimento subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2003).

González Rey (2003) afirma que a subjetividade circula nos conjuntos sociais de dimensões diversas, sendo essencialmente social, mas adotada e vivenciada por indivíduos em suas experiências individuais e particulares. Para o autor, a maneira pela qual cada indivíduo vivencia essa subjetividade pode oscilar entre os extremos: numa relação de alienação e opressão, em que o indivíduo se submete à subjetividade da forma como a recebe, ou uma relação de criatividade e expressividade onde o indivíduo se empodera dos componentes da subjetividade, configurando um processo denominado como singularização.

González Rey (2003) pontua que a subjetividade social não é um processo de abstração, mas sim o resultado de processos de significação e de sentido que são característicos dos cenários que constituem a vida social, e que promovem a delimitação e a sustentação dos espaços nos quais os indivíduos vivem, por meio da perpetuação dos significados e dos sentidos que caracterizam os indivíduos dentro do sistema de relações em que eles atuam e onde se desenvolvem. O autor aponta que para além do individual, a subjetividade apresenta-se enquanto um fenômeno complexo produzido simultaneamente nos níveis individual e social, e em ambos os momentos é possível reconhecer sua gênese histórico-social, não estando somente

associada às atuais experiências do sujeito, mas à forma em que a experiência atual desse sujeito adquire sentido e significado na constituição subjetiva deste sujeito, podendo ser tanto individual como social.

No contexto da subjetividade social, González Rey (2003) enfatiza que os processos sociais não são vistos como externos ao sujeito, mas são vistos enquanto processos que estão implicados em um sistema complexo onde o sujeito é ao mesmo tempo, constituinte e constituído. Dessa maneira, o autor afirma que o processo de constituição do sujeito dentro da subjetividade social, não ocorre por meio de uma trajetória universal, definida unilateralmente pelos espaços sociais nos quais os indivíduos vivem. Trata-se de um mecanismo diferenciado, em que as relações entre o indivíduo e o social apresentam momentos com um caráter ativo, sendo que cada momento tem configuração diversa diante da ação do outro, sendo um processo que acompanha tanto o desenvolvimento individual como também o desenvolvimento social.

González Rey (2003), afirma que, a subjetividade social enquanto um sistema complexo, também tem forma de organização complexa, que é ligada a processos de institucionalização e das diversas ações do sujeito em seus espaços sociais, de forma que articulam os elementos de sentidos que são provenientes de outros espaços de vida social, tais como as experiências escolares, experiências familiares, elementos das relações de gênero, da posição socioeconômica, dos costumes, dentre outros. Todos esses elementos interagem com os processos sociais atuais e configuram a subjetividade social. Assim sendo, a subjetividade social representa uma produção simbólica, não sendo uma reprodução dos processos objetivos característicos e gerados pela sociedade, mas consiste em uma nova forma de constituição do tecido social em relação aos diversos aspectos objetivos que caracterizam a vida (GONZÁLEZ REY, 2003).

De acordo com Martínez (2005), muitas são as dicotomias que vão sendo construídas para que seja possível a compreensão da subjetividade em sua constituição, sendo a subjetividade um contínuo entre o social e o individual, com vinculações subjetivas complementares. Dessa forma é quebrada a dicotomia do social x individual, que originava concepções que em determinados momentos proclamavam a soberania do social sobre o individual (ações e situações que invadem o indivíduo produzindo sua individualidade), ou a soberania do individual

sobre o social (sendo o individual o detentor de uma mente ontologizada que promove uma liberdade plena, com soberania sobre o social). Dessa forma, a subjetividade se funda numa ontologia própria, fixada no social, no relacional e dialógico.

Molon (2011) enfatiza que a proposta de González Rey faz distinção entre a subjetividade individual e a subjetividade social. O teórico observa que a subjetividade se expressa no nível social e também como constituinte da vida social, sendo este momento denominado como subjetividade social, não se diferenciando da subjetividade individual por sua origem, mas por sua constituição.

A distinção entre subjetividade social e individual dentro de uma posição dialética como a de González Rey é de difícil compreensão, pois para este autor a subjetividade individual, devido às suas múltiplas determinações do real, tem ainda um condicionante social, mas este não se configura enquanto um determinismo linear externo, que ocorre do social para o interior, mas para um subjetivo, num processo em que há a integração entre as subjetividades social e individual, onde o sujeito se apresenta como constituinte da subjetividade social e ao mesmo tempo se constitui nela (MOLON, 2011).

Ao se falar em subjetividade individual ou subjetividade social necessariamente é possível pensar na linguagem enquanto constituinte das subjetividades. De acordo com González Rey (2003), a subjetividade individual é expressa na ação do sujeito de forma constante e processual, sendo que é no contexto da ação intersubjetiva que ocorre um momento de permanente expressão e de confronto que garante a processualidade de sua organização em um processo de permanente desenvolvimento do indivíduo que ocorre no decorrer de sua vida.

Na concepção de González Rey (2003), a subjetividade individual apresenta uma dimensão histórica e não se encontra isolada em um mundo objetivo e de constituição física, se estabelecendo na síntese de processos que se entrelaçam e que configuram a subjetividade social. Assim sendo, a subjetividade individual e a subjetividade social não são consideradas como processos que devem ser analisados separadamente e muito menos restritos às variáveis de causa e efeito, mas devem ser vistas como momentos diferentes de um mesmo processo.

Reiterando os dizeres de Molon (2011), os autores Queiróz e Couto (2015), afirmam que para González Rey a noção de sujeito pressupõe a noção de

subjetividade. Sendo o sujeito constituído subjetivamente e suas ações fonte de subjetivação, que passa a ser constituinte dos mesmos processos nos quais ela própria se constitui. Dessa forma, a ideia de sujeito traz consigo a de singularidade do homem, do seu ser social, além disso, de sua complexidade. González Rey (QUEIRÓZ; COUTO, 2015) aponta que o sujeito influencia da mesma forma com que é influenciado por seu meio social, e cada momento da vida atual do sujeito é um momento em que há produção de sentido. De forma que, as formas de organização subjetiva, sua história de vida, sua cultura, as suas vivências, fazem parte da constituição da sua subjetividade individual.

De acordo com Queiróz e Couto (2015), a subjetividade individual aponta os processos de subjetivação que estão associados à experiência social do sujeito que é concreto, apontando ainda as formas como se organiza a experiência do sujeito por meio do curso da sua história. Considera-se então a processualidade e a organização como dois momentos que apresentam uma constante relação dialética, caracterizando o desenvolvimento da subjetividade. Assim sendo, o indivíduo se constitui dentro da subjetividade social, mas também representa um momento de diferenciação no processo de desenvolvimento da mesma. Neste contexto, a subjetividade individual não se constitui de forma isolada, desvinculada da subjetivação social, mas de forma contrária a isso, ela é produzida nos espaços sociais, que abrigam certa história, certo lugar e se apresenta na interação social.

Nessa perspectiva, observa-se que a relação que há entre a subjetividade individual e a subjetividade social trata-se de um sistema complexo, onde uma se constitui e se ressignifica na outra, de forma que a condição integração/ruptura, a de constituinte/constituído, que caracteriza a subjetividade individual e a subjetividade social se apresenta como um dos processos característicos do desenvolvimento humano. O indivíduo busca ao tempo todo firmar-se como sujeito e desenvolver seu processo de autonomia no espaço de ação social. Dessa forma, a subjetividade individual, perpassa a subjetividade social, ao resultar em sentidos construídos nas interações sociais dos indivíduos (GONZÁLEZ REY, 2003).

Dessa discussão, González Rey (2003) conclui que os sentidos subjetivos são produzidos pelas e nas experiências, nas histórias que o sujeito já viveu ou está vivenciando em seus espaços sociais, concluindo ainda a existência do

protagonismo no processo de produção de sentido, enquanto atividade do ser humano em seus diversos ambientes de ação.

2.3.2 Espaços de subjetivação na promoção da saúde

Segundo González Rey (2007), a categoria de sentido dentro da teoria histórico-cultural teve introdução por meio de Vygotsky, em uma de suas últimas obras, na última fase do seu pensamento científico, no entanto, essa categoria foi ignorada por muitos anos no âmbito da Psicologia Soviética, sendo mais tarde, mais precisamente na década de 80 do século passado, substituída pela categoria de sentido pessoal por Leontiev, tomando caminhos diferentes da categoria de sentido pessoal pensada anteriormente de Vygotsky. O conceito de sentido na obra de Vygotsky se expressa de diferentes formas, desprendendo-se pouco a pouco da palavra, construindo uma relação entre sentido e significado da palavra no marco do uso da linguagem.

González Rey (2007) aponta que o sentido da palavra é algo complexo e em constante mutação, sendo único para cada consciência e para uma consciência individual em circunstâncias diferentes. Assim sendo, há que se pensar na inesgotabilidade do sentido da palavra, já que esta adquire sentido em uma frase, a frase adquire sentido em um parágrafo, o parágrafo adquire sentido no contexto do livro e o livro adquire sentido nos trabalhos escolhidos pelo autor. Dessa forma, o sentido da palavra se determina por tudo o que está na consciência, sendo relacionado a tudo que está expresso na palavra.

Neste contexto, Vygotsky acredita na relação existente entre pensamento, palavra e linguagem, afirmando a relação da consciência enquanto sistema, como um todo. Isso se une a tendência de compreensão da psique enquanto sistema composto por unidades que reproduzem as características dinâmicas do todo. Para Vygotsky, o sentido não é encontrado somente na palavra, pois além da palavra estão os objetivos, os motivos, os afetos e as emoções. Assim, o sentido da palavra agrega um amontoado de fatos psicológicos que surgem em nossa consciência em decorrência da palavra, por conseguinte, esse sistema tem várias zonas, sendo uma delas o significado. Ou seja, o sentido de uma palavra muda de acordo com o

contexto, mas o significado é um ponto considerado fixo, estável, mesmo com a mudança do sentido da palavra (GONZÁLEZ REY, 2007).

Na concepção de González Rey (2007), o sentido subjetivo se orienta na concepção do sentido enquanto momento constituinte e constituído da subjetividade, tendo como aspecto definidor, a capacidade de integração das diferentes formas de registro (social, biológica, semiótica, dentre outras) dentro de uma organização subjetiva definida pela articulação complexa que existe entre os processos simbólicos e significados, as emoções, tomando formas variáveis, sendo predisposta a aparecer em cada momento com uma determinada forma dominante.

Para González Rey (2007), os sentidos subjetivos são formações psíquicas dinâmicas, em constante desenvolvimento nas diversas práticas sociais dos sujeitos. O autor reforça a ideia de que o sentido subjetivo apresenta elementos gerados em tempos e espaços diferentes da vida da pessoa, sendo estes elementos procedentes de outras zonas ou espaços da vida social e que afetam os sujeitos em cada agência social empreendendo novos caminhos, que acabam por se tornar elementos da transformação que os engendrou.

Dentro desta discussão, a respeito de subjetividade e sentido subjetivo, é necessário discorrer a respeito da saúde dos jovens universitários dentro dessa perspectiva do processo saúde-doença enquanto construção social, onde os elementos da realidade se constituem enquanto fatores constitutivos deste processo.

De acordo com Matos e Hobold (2015), o sentido, por sua natureza dinâmica e por ser parte inerente à consciência do sujeito, apresenta uma carga emocional denominada por González Rey como sentido subjetivo. O sentido subjetivo está associado a uma produção de emocionalidade, não reduzida ao significado. A linguagem e o pensamento, são expressões que carregam as emoções de quem fala e pensa, sendo que elas se unem para a constituição dos sentidos. Os sentidos subjetivos, não se constituem então enquanto jogos de linguagem, mas são construídos no decorrer da vida do indivíduo, dentre suas experiências, suas motivações, emoções e sentimentos que o indivíduo vivencia. O processo de constituição dos sentidos subjetivos se dá pelas configurações de sentidos que se formam nas experiências vivenciadas pelo indivíduo durante sua vida.

Ainda citando Matos e Hobold (2015), são as experiências, juntamente com a subjetividade, o repertório, as emoções, o pensamento e a linguagem, que

constituem o sentido subjetivo. Para as autoras, a subjetividade atua enquanto resultante dos muitos sentidos constituídos durante as vivências do sujeito. O repertório são os desdobramentos simbólicos da experiência, as emoções propiciam sentido subjetivo aos conteúdos. O pensamento é responsável pela organização das informações, a linguagem é a expressão dos sentidos subjetivos constituídos e constituintes da subjetividade do sujeito. Dessa forma, destaca-se a dialética da relação entre o sujeito e o seu contexto.

Scoz (2007) enfatiza que os sujeitos no decorrer de sua trajetória de vida, produzem sentido em suas diferentes atividades e formas de relação, e como resultado do confronto dos sentidos, constitui-se a subjetividade. Para a autora, as criações humanas produzem sentidos que expressam de forma singular os complexos processos da realidade, sendo esses processos, criações humanas que integram os diversos aspectos do mundo do sujeito, se apresentando no sujeito de forma única, sendo organizados em seu caráter subjetivo pela história de seus protagonistas. Apreende-se disso que, qualquer experiência humana é perpassada em sua constituição por diferentes elementos de sentido, que são decorrentes da experiência e determinantes do sentido subjetivo da atividade desenvolvida atualmente pelo sujeito.

Assim, de acordo com González Rey (2003), infere-se que o sujeito em sua ação que é processual e reflexiva intervém como momento constituinte de si mesmo e dos espaços sociais em que atua, que também pode afetar outros espaços sociais. O sujeito neste processo representa um momento de subjetivação dentro dos espaços sociais nos quais é atuante e, é constituído dentro de seus espaços, estando comprometido diretamente ou indiretamente com inúmeros sistemas de relação.

O contexto social, mais precisamente, a cultura, segundo Gomes e colaboradores (2016), trata-se de uma produção humana, onde a vida social e a atividade humana são consideradas fontes dessa produção. Significando então que cultura e natureza são separadas por um marco divisório que as separa, sendo a sua união decorrente da ação humana, do ser humano visto enquanto natureza, mas ao mesmo tempo agente de transformação. Esse é um processo de rupturas e continuidades. Rupturas pela transformação que ocorre por meio do signo nas

funções elementares e contínuo, uma vez que as funções psicológicas superiores dependem de uma base biológica para o processo de desenvolvimento.

O desenvolvimento humano é perpassado pelo desenvolvimento cultural, sendo que o desenvolvimento cultural ocorre logo após o nascimento biológico, pois, é a partir das relações sociais e da internalização dos signos que ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (GOMES *et al.*, 2012). Nesse entendimento, Gomes e colaboradores (2016), consideram que o ser humano age sobre a realidade natural com o propósito de construir condições de existência, embasado em adaptações e em transformações da realidade social, sendo tal processo impulsionado pela cultura. Assim sendo, as autoras afirmam que os símbolos e os instrumentos são construções humanas que possibilitam a criação dessas condições, sendo meios produtores de cultura, ao mediar a ação humana sobre a natureza e as outras pessoas e ao mesmo tempo produto da cultura.

Gomes e colaboradores (2016), discorrendo a respeito desta perspectiva, aponta que para Vygotsky a realidade deve ser compreendida em suas dimensões materiais, históricas, sendo uma construção humana, que se produz na dialética entre as condições objetivas e subjetivas da existência. Vygotsky concebe o desenvolvimento humano enquanto construção sócio-histórica, que deriva de espaços de interação e das condições objetivas de vida, sendo que a consciência se constitui nas experiências vivenciadas. Consequentemente, compreende-se dialeticamente a realidade e a subjetividade, uma vez que seus elementos constitutivos se retroalimentam, sendo causa e efeito uns dos outros em permanente processo de transformação.

Para Mori e González Rey (2012), existem então diferentes possibilidades de se tornar sujeito nas mais diversas dimensões da vida da pessoa. Assim o sujeito se constitui culturalmente, em seu cenário social, mas a partir dos diferentes sentidos subjetivos, onde o sujeito se posiciona nos processos de sua vida. Há então uma tensão entre o individual e social. Existe então um processo de recursividade com o social, pois ao mesmo tempo em que temos autonomia e somos independentes, somos também dependentes do meio em que estamos imersos. Ou seja, reafirma-se então a premissa de que o sujeito ao mesmo tempo em que se constitui, ele é constituído pelo meio, pelos diversos contextos sociais que tomam forma em sua

história, constituindo então sua subjetividade individual e a subjetividade social, sendo que essa subjetivação se organiza de maneira única e singular nas pessoas.

Na concepção de González Rey (2003), pensar a categoria de sujeito remete à ideia, à visão ampliada do social, visto como um momento de subjetivação para a pessoa. O social não é um determinante externo dos processos individuais, pois tanto o social como o individual são sistemas operantes que se organizam e que se articulam em meio às tensões e contradições, não se reduzindo um ao outro, mas integrando-se de forma complexa na constituição da subjetividade.

Mori e González Rey (2012) consideram que o processo saúde-doença se constitui pelo social, enfatizando que este não é um processo individual. Embasados no enfoque histórico-cultural, eles consideram que o sofrimento e o adoecimento são decorrentes de aspectos sociais individuais e sociais que integram o sujeito e constitui a sua subjetividade.

Dessa forma, ao conceituar saúde, estes autores (MORI; GONZÁLEZ REY, 2012) apontam que a saúde não pode e nem deve estar diretamente associada a um estado de normalidade, se constituindo em um processo onde a pessoa tem participação ativa na condição de sujeito; sendo plurideterminada por fatores individuais, culturais, sociais, genéticos e tendo seu curso decidido não somente pela escolha do indivíduo, concorrendo com outros fatores para sua manutenção.

Dentro dessa discussão, Martins (2015) afirma que, o adoecimento psíquico não é decorrente de uma condição natural ou de um desvio, anormalidade, decorrendo sim, das condições objetivas responsáveis pela configuração da subjetividade do sujeito, onde as relações alienantes da atividade no capitalismo intensificam o adoecimento. Esta alienação trata-se de um processo que se realiza não somente na consciência, mas engloba objetiva e subjetivamente a totalidade da constituição do sujeito, seu psiquismo e as manifestações patológicas do psiquismo.

Superando a lógica orgânica do modelo saúde-doença, e explorando o modelo biopsicossocial, de acordo com os determinantes históricos e sociais, considera-se que o sujeito se constitui tanto de aspectos hereditários e genéticos, quanto das relações sociais e históricas que serão constitutivas de suas formas de subjetivação e de posicionamento diante da vida. Assim, as vivências de cada indivíduo e as formas de sociabilidade e de convivência no contexto implicam na qualidade de vida e na saúde deste indivíduo, o que inclui aspectos sociais,

históricos, biológicos, subjetivos, culturais, políticos e econômicos. (GOMES; SILVA, 2013)

Gomes e Silva (2013) pontuam sobre a importância de relações mais humanizadas para a busca de interações sociais mais acolhedoras. Para isso, eles acreditam na necessidade de mobilização de afetos que contribuam para a autonomia dos sujeitos, o que possibilita a construção de novas estratégias para o manejo do seu sofrimento, resgatando a sua individualidade e cidadania.

O cotidiano universitário tem sido objeto de estudos, a respeito do sucesso e fracasso acadêmico, fatores relacionados ao estresse e saúde mental dos estudantes, formação e desenvolvimento de habilidades específicas. A compreensão de como ocorre a formação acadêmica no contexto universitário, exige que estejamos atentos às características particulares de discentes e dos docentes, para as relações estabelecidas entre professor-aluno, para o contexto social e histórico da instituição de ensino (PANÚNCIO-PINTO; COLARES, 2015), sendo que, essas múltiplas variáveis, devem ser consideradas ao se pensar em fatores de sucesso escolar, sofrimento e adoecimento psíquico.

Sendo assim, faz-se primordial o desenvolvimento de estratégias de intervenção que sejam capazes de questionar os papéis cristalizados, tradicionalmente desempenhados pelos discentes e docentes, mobilizando as instituições de Educação Superior a respeito da importância de uma educação integral, não só voltada para a produção de conhecimento, mas para o desenvolvimento humano integral.

Segundo Silva e Tuleski (2005), se as relações sociais são constitutivas da formação psicológica saudável ou patológica, faz-se de fundamental importância a superação da tendência em culpabilizar o sujeito pelo sofrimento psíquico, reconhecendo as formas materiais de vida e as condições objetivas e/ou subjetivas responsáveis pelo desenvolvimento humano saudável ou patológico.

O ingresso na Universidade proporciona ao jovem novas experiências, vivências, espaços de trocas, mas ao mesmo tempo exige condutas e posturas ao fornecer uma formação profissional e crítica. Na Universidade, o sujeito pode encontrar novas formas de subjetivação, de posicionamento frente à sociedade e frente à sua própria história. A Universidade tem como função básica, o ensino das profissões, investigação e produção de ciência e transmissão da cultura, garantindo

a conservação e progresso do conhecimento nos eixos do ensino e da pesquisa (MATOS, 2013).

Panúncio-Pinto e Colares (2015) pontuam que, a Universidade diante de sua função social e histórica deve se reorganizar e ser ressignificada, criando e difundindo valores de promoção da condição humana nas suas diversas dimensões, sendo que para isso é necessária a revisão de metodologias, de práticas, de objetivos e de currículo, em busca da promoção de discussões acerca dos objetivos educacionais da Universidade, em alinhamento com a transformação do conhecimento e com o desenvolvimento humano.

As vivências particulares do ambiente universitário, de acordo com Panúncio-Pinto e Colares (2015), demandam por ações integradas por parte da instituição, com a oferta de apoio e orientação, onde haja uma escuta qualificada do sofrimento psíquico universitário, para então, a partir daí buscar propostas de mudanças de metodologias, curriculares e relacionais diretamente vinculadas a esse sofrimento.

De acordo com a perspectiva sócio-histórica, segundo Moraes (2009), incidir sobre a saúde emocional, psicológica, consiste em desenvolver estratégias que promovam a compreensão dos processos que produzem a alienação, de forma que o sujeito comece a reconhecer as suas determinações, o motivo de suas ações e pensamentos, além das suas consequências reais para si mesmo e para os outros. Essa postura crítica permite a identificação de vontades e potencialidades, contribuindo para o mapeamento dos impasses e dificuldades e construção de alternativas de superação dessa condição.

No processo de sofrimento e até mesmo adoecimento psíquico, existem então, segundo Sawaia (2009), fatores que ultrapassam a esfera psicológica, abarcando também a esfera social. Neste sentido, a compreensão do sofrimento psíquico aponta para algo que vai além do que seja interno ao sujeito, isolado de seu contexto, situando-se em uma categoria que envolve as condições de existência do sujeito que possibilitam ou não experiência de medo, angústia, sofrimento, prazer, alegria, empoderamento.

Coêlho e Guimarães (2012) enfatizam que a formação que atende apenas as necessidades do mercado de trabalho, adere às políticas neoliberais, e acaba por formar profissionais que apenas se adaptam ao mercado de trabalho, não desenvolvendo a capacidade crítica, de questionamento e de transformação da

realidade. Dessa forma, centrar a educação somente no âmbito da profissionalização, limita as capacidades e empobrece as possibilidades culturais humanas, deixando os jovens vulneráveis ao mercado de trabalho. Lutar contra essa educação propedêutica, é fundamental para a proposição de uma educação que desenvolva a autonomia, a cidadania e a liberdade.

Uma vivência qualificada na Universidade traz possibilidades de enfrentamento no mundo do trabalho, daí a importância do espaço universitário e das relações para a sociedade e para o sujeito (VALORE; SELIG, 2010). De acordo com essas autoras, a insegurança com respeito ao mercado de trabalho e em relação ao futuro já assola o estudante universitário desde a entrada na Universidade. Assim sendo estas autoras apontam serem necessárias experiências de subjetivação menos individualistas no contexto universitário, na formação para o ingresso no mundo do trabalho.

Para Moraes (2009), fundamentado na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, afirma que é preciso buscar mecanismos para incidir sobre as constituições das práticas de promoção de saúde, procurando estratégias em que os indivíduos possam ter um controle mais consciente das transformações das circunstâncias, reconhecendo a totalidade de suas determinações, o que motiva sua ação e seus pensamentos, de forma crítica e não passiva. A autora acredita na importância do desenvolvimento de ações interventivas que possam propiciar aos sujeitos, a organização de meios subjetivos de enfrentamento e superação.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O presente estudo situa-se no campo da Psicologia e Educação, tendo como aporte teórico e metodológico a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, que visa compreender a mente humana a partir de um contexto sociocultural e histórico, superando o subjetivismo e determinismo da ciência psicológica, por meio da dialética histórico-materialista de Marx (VYGOTSKY, 2007).

Os pressupostos teórico-metodológicos de Vygotsky se propõem a superar as condições que se instituem na realidade, desenvolvendo uma crítica que sobrepõe à simples crítica aos elementos da sociedade. A metodologia busca a identificação do processo histórico constitutivo dos fenômenos estudados, das condições que são necessárias para que a potencialidade do gênero humano seja objetivada na individualidade dos sujeitos (VYGOTSKY, 2007). Dessa forma, este autor salienta que estudar a conduta humana pressupõe uma vinculação direta com as condições objetivas criadas no âmbito da vida em sociedade. O estudo do psiquismo humano e suas nuances na perspectiva histórico-cultural, tem como tese central que é por meio da atividade mediada pelo processo de socialização que ocorre o desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva metodológica, a pesquisa desenvolvida neste trabalho se baseia na concepção de um sujeito que é ativo diante da sua realidade, com críticas ao idealismo e ao materialismo tradicionais, onde segundo Moretti, Asbahr e Rigon (2011), o materialismo tradicional concebe o conhecimento como mera contemplação de um sujeito passivo diante de um objeto que é exterior a ele e o idealismo, apesar de considerar a atividade do sujeito, considera o sujeito apenas de forma abstrata e não prática. No âmbito da concepção materialista dialética presente na psicologia histórico-cultural, o conhecimento dos objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, entre o homem e a natureza, trata-se de uma relação que é estabelecida pela prática humana.

Segundo Martins e Lavoura (2018), o conceito de dialética em Karl Marx surge na busca de um caminho epistemológico de superação da dicotomia entre o sujeito e o objeto, fundamentando um conhecimento para a interpretação da

realidade histórica e social, e para isso conferiu-lhe um caráter materialista e histórico. Na concepção de Marx, o que importa, é descobrir as articulações dos problemas em estudo, fazer análise das evoluções, rastreamento das conexões sobre os fenômenos que envolvem o estudo.

O materialismo histórico-dialético criado por Marx consiste num método de interpretação da realidade diz respeito ao material e ao concreto. Para este teórico, os homens procuram se organizar na sociedade para a produção e a reprodução da vida material e se organizam por meio da sua história, o que denota o caráter material e histórico do mundo dos homens (MARTINS; LAVOURA, 2018).

A Psicologia Histórico-Cultural considera, segundo Vygotsky (2007), que o conhecimento só é considerado útil e verdadeiro na medida em que ele se dá na e pela prática social, sendo que no processo de investigação em ciências humanas deve-se atentar para o atendimento a alguns princípios: o primeiro deles consiste na análise do processo, ao invés da análise do objeto; o segundo deles corresponde a uma análise das relações dinâmicas ou causais e não às características do processo, ou seja, realização de uma análise explicativa e não uma análise descritiva; o terceiro destes princípios consiste na análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e retorna à origem do desenvolvimento de uma dada estrutura. Estes princípios expressam, segundo Vygotsky (2007), a superação do que é aparente e imediato, considerando-se que a apreensão do real não é dada na relação de contato direto com o objeto.

Segundo Vygotsky (2007), o materialismo dialético, que fundamenta a perspectiva Histórico-Cultural, é fundamental por explicitar a interdependência entre os fenômenos culturais, sociais, históricos e naturais, implicando as complexas relações que se mantêm entre os sujeitos na trama da existência social. Essa dialética, de acordo com Vygotsky (2007), é muito importante ainda para demonstrar que a fonte do desenvolvimento humano está baseada na unidade, na luta entre os contrários, onde cada fase da história gera sua fase contrária, sendo este um alimento para o movimento histórico, que precisa ser sempre compreendido. O método dialético, ao reproduzir o concreto por meio de abstrações sucessivas, contribui para o estudo e compreensão do objeto de forma objetiva, reconhecendo-o como síntese de relações dinâmicas e complexas que se estabelecem em sua trajetória.

Vygostsky (2007) salienta que essa proposta metodológica considera a análise um processo essencial na compreensão do fenômeno. Afirma ainda a necessidade de se fazer uma diferenciação entre análise meramente descritiva ou superficial, diferente daquele que realmente avança para além da aparência, buscando determinações concretas, as múltiplas determinações do fenômeno. Este teórico entende que a ciência psicológica deve desvelar mais do que a simples aparência dos fenômenos, mas sim a sua essência, sendo que essa essência não se dá qual como a aparência, pois ela não coincide diretamente com sua manifestação externa. Sendo assim, tão importante a análise, para que dessa maneira, seja possível desvelar as complexas relações existentes na realidade objetiva, avançando da mera descrição ou da análise subjetiva e introspectiva dos fenômenos.

No leque de possibilidades para a realização de pesquisas qualitativas fundamentadas pelos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, escolheu-se para o desenvolvimento desta pesquisa o delineamento metodológico da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005), intimamente correlacionado à sua Teoria da Subjetividade. A escolha deste delineamento de pesquisa justifica-se pela importância da compreensão da subjetividade humana e dos processos de subjetivação presentes dentro da Universidade e que contribuem para a produção de processos de saúde e de desenvolvimento.

3.2 DOS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

De acordo com González Rey (2003), o sujeito é aquele que entrelaça emoções, linguagem, pensamento, de onde surge um sujeito que é reflexivo e participativo. Estas características participativa e reflexiva se constituem enquanto elementos fundamentais para a existência do ser humano enquanto sujeito. A característica da reflexibilidade tem relação direta com a produção dos sentidos subjetivos em todas as esferas de vida em que o indivíduo se encontra. Sendo que, é por meio do pensamento e do exercício de novas práticas sociais, que o sujeito se depara com suas posições sociais, enfrentando momento de rompimento com o social, o que resulta em nova subjetivação social.

González Rey (2003), neste contexto, compreende o sujeito dentro de sua Teoria de Subjetividade, sendo a subjetividade concebida pelo enfoque histórico-cultural, onde há a ruptura que restringe a subjetividade apenas ao âmbito intrapsíquico. A Teoria da Subjetividade, proposta por González Rey, compreende a subjetividade dentro desses momentos dialéticos, entre o social e o individual. Sendo que o individual está representado em um sujeito que se compromete de forma permanente dentro do processo de suas práticas sociais, de suas reflexões e dentro de seus sentidos subjetivos.

Os fundamentos epistemológicos da Epistemologia Qualitativa, segundo González Rey (2005), são definidores do tipo de metodologia qualitativa empregada no estudo da subjetividade. O estudo realizado dentro deste delineamento metodológico se atém à expressão de cada sujeito participante, de seu interesse e do envolvimento com a complexa trama de sua própria expressão. Busca-se o resgate da singularidade do sujeito, valorização deste sujeito na qualidade de ser humano, dentro de uma relação dialógica. González Rey (2005) afirma que acompanhar a expressão do sujeito requer uma mudança significativa de referencial epistemológico, havendo uma transição da epistemologia da resposta, para a epistemologia da construção, onde a expressão do sujeito passa a ser vista como um processo sistêmico e dinâmico, e não vista enquanto verdades pontuais ou objetivas das vivências dos sujeitos.

A Epistemologia Qualitativa de González Rey (2002) traz em seus pressupostos que o processo de produção do conhecimento se dá de forma construtiva-interpretativa. Dentro desta proposta de pesquisa qualitativa propõe-se que os fenômenos são plurideterminados, tendo uma relação de causa e efeito entre si, sendo a relação do pesquisador com o momento empírico, configurada por meio das suas interpretações e das construções fundamentadas, que não são apenas uma descrição da realidade, mas a compreensão do fenômeno como processo singular.

González Rey (2002) ao propor a Epistemologia Qualitativa, enfatiza que não ocorre o fato dele não reconhecer toda epistemologia como processo de conhecimento qualitativo, mas considera que seja importante deixar bem específico, o qualitativo no campo epistemológico, enfatizando a Epistemologia Qualitativa como tentativa de produção de um conhecimento que permita a produção teórica de

uma realidade que é plurideterminada, interativa, histórica e representativa da subjetividade humana.

Para este autor, os processos subjetivos são organizados de forma complexa. Dessa forma, seu estudo no âmbito da Epistemologia Qualitativa não permite que seja realizada predição, descrição e controle dos fenômenos, uma vez que a realidade não nos é apresentada de forma linear, previsível e determinada. A imprevisibilidade, a interpenetração, são elementos presentes nesta realidade, o que torna impossível a mensuração em parâmetros estatísticos. O conhecimento, além de condicionado, determinado e produzido, é condicionante, determinante e produtor, estando ligado ao contexto cultural, contexto social e à prática histórica.

Segundo Mori e González Rey (2011), a Epistemologia Qualitativa, considera que nenhum processo ocorre de forma abstrata, como uma representação da realidade já dada, afirmando que os processos ocorrem como fenômenos, decorrentes de subjetivações sociais e individuais. Assim sendo, a Epistemologia Qualitativa se apoia em três princípios, que são: 1) conhecimento visto como produção construtiva-interpretativa, 2) a produção de conhecimento contendo caráter interativo, dialógico, de comunicação, 3) o conhecimento não legitimado pela quantidade de sujeitos que são pesquisados, mas pela qualidade da expressão dos sujeitos.

De acordo com o primeiro princípio, o conhecimento tem caráter construtivo-interpretativo, González Rey (2005), pontua, dentro deste princípio que o conhecimento não pode ser visto apenas como apreensão da realidade, devendo ser visto como um processo de produção, de construção humana. Sendo que neste sentido, de acordo com González Rey (2005), objetiva-se acabar com o processo de distinção entre o teórico e o existente, onde o empírico era visto como atributo da realidade externa. O autor enfatiza que o processo teórico de produção do conhecimento ocorre de forma simultânea com a realização empírico-investigativa, não havendo dissociação entre eles durante a construção do conhecimento.

O primeiro princípio afirma que o conhecimento é uma construção, uma produção humana. Ressalta o papel do investigador, enquanto uma pessoa que pensa e que produz conhecimento, confrontando suas ideias com o momento empírico em que a teoria não está pronta, mas em construção permanente de tensão com o momento empírico (MORI; GONZÁLEZ REY, 2011). Diante disso, a

interpretação não acontece com base na universalização de categorias, sendo uma construção do pesquisador, onde a teoria se constitui em um instrumento do investigador no processo interpretativo. A teoria atua como referencial mediador das construções teóricas no processo de investigação do objeto. A pesquisa, dentro do discutido por esse princípio, não esgota o problema, ela gera novas possibilidades, novas zonas de sentido na construção teórica do problema investigado, a lógica da resposta é alterada e substituída pela lógica da construção (MORI; GONZÁLEZ REY, 2011).

O segundo princípio que embasa a Epistemologia Qualitativa, segundo González Rey (2005), diz respeito à legitimação do singular enquanto campo de produção do conhecimento. Esse princípio traz como diferencial desta proposta metodológica, o fato de evidenciar o valor da construção teórica no processo investigatório, não considerando apenas a construção teórica associada às informações pré-estabelecidas acerca do problema e objeto de pesquisa, mas também à construção teórica relacionada à capacidade de reflexão do pesquisador durante a atividade de investigação.

González Rey (2005) afirma que o teórico não se reduz às teorias que são as fontes de saber já existentes no processo de investigação, se referindo de forma muito particular com os processos de construção intelectual que acompanha o processo de investigação. O processo investigatório se expressa em uma processualidade que tem como central a atividade pensante e construtiva da investigação.

O segundo princípio, de acordo com Mori e González Rey (2011), aponta para a pesquisa enquanto produção de conhecimento que ocorre de forma interativa. Essa comunicação com o sujeito de pesquisa não apresenta limitações com perguntas que são pré-formuladas, sendo muito importante o desenvolvimento de um sistema conversacional em que seja permitido ao sujeito a sua expressão, por meio de envolvimento e implicação. O sujeito deve sentir-se implicado no processo da pesquisa por meio da produção de diferentes sentidos subjetivos que se constituem na relação com o pesquisador e com o tema de pesquisa.

Dessa forma, de acordo com este princípio, a comunicação é via de construção de conhecimento, por ser um meio no qual o sujeito se expressa, se comprometendo no processo de pesquisa, o que possibilita o aparecimento de

diferentes processos de sentido subjetivo caracterizando a expressão do sujeito (MORI; GONZÁLEZ REY, 2011). Segundo estes autores, isso não significa que será possível conhecer diretamente os sentidos subjetivos implicados na produção da pessoa, mas significa que estes sentidos subjetivos irão emergir no processo dialógico, por vias mais indiretas. Na subjetividade, o processo discursivo encontra-se em curso, ela intervém na qualidade da expressão narrativa, devido a emocionalidade que é produzida pelo sujeito na sua relação com o mundo, gerando outras subjetivações além daquelas presentes no discurso, o que permite visualizar a complexidade da constituição subjetiva, que não se baseia apenas dentro do discurso (GONZÁLEZ REY, 2005).

O terceiro princípio pontua sobre a legitimação do conhecimento produzido não pela quantidade de sujeitos que são pesquisados, mas pela qualidade da expressão desses sujeitos. Qualidade na qual se desenvolve o modelo teórico no qual os significados produzidos na pesquisa descansam (MORI; GONZÁLEZ REY, 2011). A Epistemologia Qualitativa busca privilegiar a significação singular no processo de construção de conhecimento, ou seja, a constituição subjetiva da pessoa é única, singular e as diferentes configurações subjetivas singulares permitem o desenvolvimento de uma representação mais abrangente dos sentidos subjetivos organizados em relação a um determinado problema, tornando possível o estudo da dimensão subjetiva desse problema.

Segundo González Rey (2005), a construção subjetiva, trata-se de um processo construído por sentidos subjetivos e por configurações subjetivas. Esses sentidos subjetivos constituem-se por meio da união entre o emocional e o simbólico, por meio de novas produções relacionadas às experiências que são vivenciadas e que não se dissociam da organização subjetiva dos sujeitos e dos âmbitos da sua vida social. De acordo com González Rey (2005), esses sentidos subjetivos, não conseguem ser captados por meio das expressões diretas dos sujeitos, podendo ser apreendidos indiretamente na diferenciação durante o tratamento de temas, nas comparações entre as diversas significações. As configurações subjetivas consistem na inter-relação entre os diferentes sentidos subjetivos, sendo o teor das experiências.

Mori e González Rey (2011) apontam que este terceiro princípio sai do processo investigativo que vê a pessoa enquanto objetivada, buscando outra

perspectiva que percebe a pessoa dentro de uma relação de recursividade entre o social e o individual, produzindo uma emocionalidade diferenciada de acordo com o momento de sua experiência, onde não se busca processos padronizados, mas tão somente a participação dos sujeitos em processo dialógico em que estes são motivados por meio do processo de comunicação entre pesquisador e sujeito.

Segundo Mori e González Rey (2011), as informações obtidas neste modelo investigativo são fonte do processo de construção do conhecimento. A produção destas informações não se associa a uma informação estatística, mas sim, à qualidade da interação entre pesquisador e sujeito, que permite que o espaço de relações se torne um cenário de pesquisa com base nas necessidades das pessoas envolvidas nele.

Como forma de materializar os pressupostos anteriormente discutidos, visando operacionalizar o estudo proposto, delineou-se uma proposta de pesquisa classificada como pesquisa-intervenção. A pesquisa-intervenção busca estudar o fenômeno em movimento, sendo que para isso é necessário um contato mais próximo e mais prolongado com os sujeitos pesquisados. De acordo com Freitas e Ramos (2010), a ação humana interfere no objeto em estudo, no contexto e em seus participantes, provocando muitas transformações, muitas alterações.

3.3 DA CONSTRUÇÃO DO CENÁRIO DE PESQUISA

Segundo González Rey (2005), a criação do cenário é muito importante durante o processo investigativo. Sendo que o cenário consiste no espaço social no qual ocorre o desenvolvimento da pesquisa, onde é possível promover a participação, a integração, além do envolvimento dos sujeitos. O pesquisador deve ter cuidado especial na elaboração do cenário de pesquisa, pois é este cuidado que pode garantir o sucesso do desenvolvimento da pesquisa, nele, os sujeitos pesquisados poderão se sentir mais à vontade para que possam se expressar, além de possibilitar que o pesquisador adquira maior confiança e esteja mais familiarizado com os sujeitos e com o contexto da pesquisa.

González Rey (2005) salienta que, no processo de construção de informações, o pesquisador deve se posicionar constantemente no momento empírico, mas não com a pretensão de chegar a verdades universais ou com o

intento de encontrar categorias estabelecidas a priori neste processo. O pesquisador motivado pela tensão entre o momento empírico e sua produção intelectual, deve buscar, por meio do desenvolvimento permanente de suas ideias, compreender como se organizam os sistemas de significações nos processos pesquisados. Para González Rey (2005), o pesquisador tem, no processo de interpretação, o papel de definir os elementos e as formas de expressão da pessoa que sejam significativos para a proposição de hipóteses, que no curso da informação estudada, devem se transformar em afirmações teóricas fundamentadas por novas evidências ou que darão origem a outras hipóteses.

Para tanto, o cenário escolhido foi a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Atualmente o Campus de Alfenas (Sede e Unidade Educacional Santa Clara) oferece 18 cursos de graduação, nas áreas de Saúde, Tecnológicas, Sociais e Humanas. O Campus de Poços de Caldas oferece os cursos: Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, Engenharia Ambiental, Engenharia Química, Engenharia de Minas. O Campus de Varginha oferece graduação em: Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, Ciências Atuariais, Administração Pública, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas com ênfase em Controladoria (UNIFAL, 2019).

Os cursos de pós-graduação (UNIFAL, 2019) oferecem especializações em diversas áreas de Saúde e um curso na área de Educação no Campus de Alfenas. O Campus de Varginha oferece o curso de Controladoria e Finanças. Na modalidade à distância oferece o curso de Gestão Pública Municipal. A UNIFAL-MG oferece ainda, 20 (vinte) programas de pós-graduação *Stricto sensu*, em nível de Mestrado e Doutorado, recomendados pela Capes: ofertando 4 (quatro) doutorados, 16 (dezesesseis) mestrados acadêmicos e 3 (três) mestrados profissionais (UNIFAL, 2018).

Como participantes da pesquisa foram convidados todos os discentes do Campus Alfenas, sendo que doze discentes dos cursos de graduação, se propuseram a participar da pesquisa. Os participantes foram dos cursos de Licenciatura em Física, Licenciatura em Letras, Biomedicina, Medicina, Odontologia, Bacharelado em História, Licenciatura em Ciências Biológicas.

Como critério de inclusão dos participantes, foram convidados para participar da pesquisa os discentes de todas as áreas e cursos de graduação do Campus I

(Sede) da Universidade Federal de Alfenas. Os participantes da pesquisa estão descritos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Caracterização e categorização dos participantes da pesquisa

Participantes	Sexo	Idade	Curso	Período
Participante 1	Feminino	25 anos	Física	8º
Participante 2	Feminino	23 anos	Biomedicina	4º
Participante 3	Feminino	20 anos	Odontologia	5º
Participante 4	Feminino	22 anos	Medicina	2º
Participante 5	Feminino	33 anos	Letras	6º
Participante 6	Masculino	18 anos	Ciências Biológicas	1º
Participante 7	Feminino	29 anos	Medicina	2º
Participante 8	Masculino	24 anos	Física	8º
Participante 9	Masculino	48 anos	História	4º
Participante 10	Feminino	26 anos	Letras	6º
Participante 11	Masculino	25 anos	História	6º
Participante 12	Feminino	21 anos	Letras	4º

Fonte: Da autora.

3.4 RECURSOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS

Sendo a saúde e o desenvolvimento psicossocial dos discentes entendidos como processos subjetivos, mas intimamente relacionados e produzidos pelas condições objetivas e materiais, há que se pensar que a presente pesquisa-intervenção deve se orientar inicialmente dentro desta perspectiva, enfatizando a capacidade da pessoa de recuperar as suas possibilidades como sujeito, produzindo emoções que são consideradas importantes para o seu tratamento. (MORI; GONZÁLEZ REY, 2012)

Diante dessa discussão a respeito das vivências dos discentes universitários e a importância de compreender os modos de subjetivação dessas vivências, é necessário como recurso metodológico para a realização desta pesquisa, a utilização de instrumentos que sirvam como ferramentas que provoquem a expressão dos sujeitos.

Assim, os instrumentos de pesquisa utilizados na realização da pesquisa foram: questionário sociodemográfico para a caracterização da amostra, o complemento de frases e as materialidades mediadoras.

O questionário sociodemográfico buscou caracterizar o perfil dos participantes, conhecendo aspectos como a idade, sexo, cor, curso em que está matriculado, renda familiar. A partir do uso do questionário buscou-se a compreensão das falas desses sujeitos a partir do perfil apresentado neste instrumento. O questionário, contou com questões que foram apresentadas por escrito aos sujeitos investigados, tendo por objetivo conhecer suas opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas com relação à Universidade, o que tornou possível a caracterização do cenário da pesquisa. A utilização deste questionário, segundo Moysés e Moori (2007), torna-se um importante instrumento de coleta para as pesquisas científicas em geral e, especialmente, para as pesquisas no âmbito das ciências sociais (APÊNDICE I).

O segundo instrumento utilizado foi o complemento de frases. O instrumento de complemento de frases consiste na continuação da frase pelos pesquisados, onde o respondente completa a frase de acordo com o que ele considera ser apropriado naquele momento (GONZÁLEZ REY, 2005). Este instrumento buscou levantar questões subjetivas dos discentes a respeito das vivências promotoras de saúde e do desenvolvimento humano no contexto universitário. De acordo com González Rey (2005), o complemento de frases trata-se de um recurso de coleta de dados, caracterizado pela proposição de início de uma frase, que será complementada pelo sujeito pesquisado com aquilo que ele considerar mais apropriado naquele momento (APÊNDICE II).

Foram utilizadas ainda como instrumento de coleta de dados, as materialidades mediadoras, por meio de discussões grupais e uso de dinâmicas: vídeos, músicas, textos, poesias, desenhos, jogos, brincadeiras e imagens.

Segundo Souza (2012), as materialidades mediadoras, são signos utilizados na realização do processo de mediação, sendo que estas materialidades possibilitam a reflexão, além de permitir ao mesmo tempo, a aproximação e o distanciamento dos sujeitos investigados com relação às suas vivências acadêmicas. A escolha das materialidades utilizadas no processo de coleta de dados foi feita com base em temáticas que foram demandadas pelos discentes, de

forma que, os vídeos, os textos e imagens selecionadas neste processo buscavam consonância com as temáticas discutidas durante os encontros.

Ainda segundo Souza (2012), considera-se que, por meio dessas materialidades torna-se possível o acesso a informações que permitem a construção dos dados da pesquisa, onde pesquisador e sujeitos pesquisados configurem sentidos e significados, em um movimento construtivo e interpretativo. Os textos, as poesias, as músicas, os vídeos e todas as demais materialidades mediadoras utilizadas durante a discussão dos grupos, foram utilizadas como instrumento psicológico facilitador da expressão nas falas dos discentes, uma vez que as expressões artísticas podem ser utilizadas como instrumento mediador, o que possibilita aos sujeitos passar das funções psíquicas elementares e desenvolver as funções psicológicas.

De acordo com Venâncio e Souza (2011), o uso da materialidade mediadora tem como proposta possibilitar a manifestação da subjetividade e o desenvolvimento da consciência, tratando-se de um recurso metodológico que atua como facilitador da percepção dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas vivências, por meio do qual há a manifestação da subjetividade. Segundo estas autoras, por meio das materialidades mediadoras, torna-se possível o acesso a elementos da subjetividade, além do acesso a importantes indicadores de sentidos, pois o uso dessas materialidades facilita a emergência do movimento dialético das interações que constituem a subjetividade, o que revela o universo cultural e simbólico onde se dão as condições materiais de vida dos discentes.

Dessa forma, os recursos utilizados no processo de construção das informações são apresentados no seguinte quadro:

Quadro 2 – Objetivos e recursos utilizados durante os encontros

	OBJETIVOS	RECURSOS
1º encontro	Explicação dos aspectos iniciais da pesquisa, seus objetivos, sua importância e informação dos instrumentos a serem utilizados.	Apresentação em power-point, aplicação do questionário sócio-demográfico.
2º encontro	Compreender os sentidos subjetivos e processos simbólicos implicados na escolha da Universidade e do curso e apontamento das temáticas a serem trabalhadas nos próximos encontros.	Aplicação do Complemento de Frases.
3º encontro	Conhecer os elementos da vida familiar e social que contribuem para uma maior qualidade na vivência acadêmica	Criação de pequenos grupos e uso de cartolinas.
4º encontro	Trabalhar a temática do mercado de trabalho e a influência do mercado de trabalho em suas escolhas atuais e em suas projeções futuras.	Uso de imagens para projeção da subjetividade.
5º encontro	Discussão a respeito dos elementos de motivação e sustentação da permanência na Universidade.	Utilização de fragmentos de textos sobre as vivências acadêmicas obtidas na internet.
6º encontro	Discussão a respeito das projeções futuras relacionadas à vida profissional e a representação social que os discentes têm a respeito da Universidade.	Poemas, poesias e vídeos para compreensão da realidade objetiva e subjetiva dos discentes.
7º encontro	Trabalhar a temática dos afetos e emoções relacionados a suas vivências acadêmicas e percepção da influência dessas vivências em sua saúde e seu desenvolvimento.	Uso de imagens projetadas nos slides para discussão dos sentimentos provocados pela imagem.

Fonte: Da autora.

3.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Os procedimentos éticos foram realizados conforme Resolução 510 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016). Assim sendo, a pesquisa faz parte de um projeto de pesquisa já submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Alfenas (UNIFAL), o projeto Guarda-Chuva, sob o parecer 1.935.976. Os participantes da pesquisa foram esclarecidos quanto ao fato de tratar-se de uma pesquisa sem quaisquer efeitos avaliativos individuais e/ou institucionais e que as respostas seriam anônimas e confidenciais. As informações referentes à Pesquisa foram colhidas após a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de todos os participantes, onde constaram os objetivos da pesquisa bem como todas as informações relativas a ela (ANEXO 1).

No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram descritos que os procedimentos da pesquisa não causariam, em nenhum momento, desconfortos ou riscos à integridade física, psíquica ou moral dos participantes, ressaltando, que mesmo caracterizada como uma pesquisa de risco mínimo, os pesquisadores ficariam atentos a qualquer manifestação dos participantes ao longo do estudo, preocupando-se com a identificação de sentimentos e percepções de constrangimento, frustrações e perseguições, ou ainda cansaço no decorrer das entrevistas ou possíveis constrangimentos ou desconfortos pessoais que pudessem ser deflagrados pelos participantes. Foram descritos ainda os benefícios da participação na pesquisa, com a apresentação de que esta poderia beneficiar o estudo e o aprofundamento da formação acadêmica, e desafios da atuação profissional.

3.6 DOS PROCEDIMENTOS

A pesquisa se vincula ao grupo de pesquisa Cultura e Humanização e ao projeto da Liga de Psicologia da UNIFAL, já aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa por meio do projeto Guarda-Chuva. O passo inicial, após a escolha do campo de pesquisa, foi o envio de um e-mail pelo sistema acadêmico da Universidade, fazendo o convite aos discentes para participação da pesquisa, onde posteriormente foram selecionados discentes que participariam da investigação. Em

seguida foi realizado um primeiro encontro, para descrever um pouco mais sobre a pesquisa, sua importância e os instrumentos que seriam utilizados.

O processo de construção das informações foi realizado por meio de grupos de discussão realizados com os discentes de graduação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), sendo que os encontros ocorreram semanalmente com o intuito de discutir as vivências promotoras de saúde e desenvolvimento humano no contexto universitário. Foi estabelecida a seguinte organização: os encontros com os discentes aconteceram semanalmente, às 17 horas, horário em que normalmente os discentes estão em intervalo de turnos, o que permite a participação e frequência nos encontros devido a compatibilidade de horários. Os encontros aconteceram em uma sala do prédio da Extensão. A duração de cada encontro foi de 1h15min a 1h30min. Os encontros foram gravados e o conteúdo gravado foi posteriormente transcrito com o intento de maior apreensão dos dados coletados.

Foram realizados ao todo sete encontros, sendo que no primeiro encontro foram trabalhados os aspectos iniciais da pesquisa, melhor explicação dos objetivos da pesquisa, da importância da pesquisa e sobre quais instrumentos seriam utilizados. Neste primeiro encontro, os discentes responderam a um questionário sócio demográfico, que consistiu no primeiro instrumento de coleta de dados da pesquisa.

No 2º encontro, os discentes foram convidados a falar um pouco sobre si mesmo, sobre a escolha por cursar a Universidade, a escolha do curso. Inicialmente, foi entregue o segundo instrumento utilizado na pesquisa, que foi o Complemento de Frases, e, como já descrito neste trabalho, consiste em um recurso que se propõe a facilitar as expressões dos sujeitos investigados, permitindo a construção mais ampla dos sentidos subjetivos e processos simbólicos que são constituintes da realidade subjetiva. A utilização deste instrumento buscou conhecer a opinião dos discentes a respeito da temática em estudo. Ao término da aplicação do instrumento foi aberto um espaço para discussão sobre as questões levantadas, e apontadas as temáticas a serem trabalhadas nos encontros seguintes.

O 3º encontro teve como temática a vida familiar e a vida social e a relação destas com a vivência acadêmica. Os participantes foram divididos em grupos conforme as áreas de estudo, sendo que nestes pequenos grupos se propuseram a pensar como os elementos da vida social e da vida familiar contribuíram para uma

melhor qualidade nas vivências acadêmicas. Cada grupo recebeu cartolinas para que pudesse fazer desenhos conforme as discussões realizadas. Os resultados destas discussões foram trabalhados no final deste encontro.

No 4º encontro foi trabalhada a temática do mercado de trabalho e a influência deste em suas escolhas atuais e em suas projeções futuras. Para isto foram utilizadas imagens para que os discentes pudessem projetar sua subjetividade e conseguissem apreender os sentidos de suas escolhas, falando sobre elas.

Durante o 5º encontro, foram utilizados alguns fragmentos de textos sobre as vivências acadêmicas obtidas na internet, e a partir destes fragmentos de textos, os discentes foram provocados a discutirem a respeito dos elementos que os têm motivado e sustentado a sua permanência na Universidade.

O 6º encontro teve como temáticas as projeções futuras relacionadas à sua vida profissional e a representação social que estes discentes têm a respeito da Universidade. Para isso foram utilizados poemas, poesias e vídeos de forma que os estudantes pudessem, por meio de sua fala, ter maior compreensão a respeito de sua realidade objetiva e subjetiva.

Com o intuito de alinhar as discussões realizadas durante os encontros anteriores e elaborar a devolutiva dos aspectos problematizados, o sétimo encontro trabalhou a temática dos afetos e emoções, onde os discentes puderam escolher uma imagem dentre as projetadas nos slides e foram convidados a falar sobre os sentimentos provocados pela imagem escolhida, sobre suas vivências acadêmicas e como percebem a influência dessas vivências em sua saúde e seu desenvolvimento.

3.7 PLANO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015), a construção de um método científico dentro da perspectiva da Epistemologia Qualitativa, busca não reduzir os significados dos dados coletados nas gravações e demais informações coletadas em mera descrição descontextualizada de palavras. Busca apreender e explicar por meio de categorias metodológicas, a complexidade e a riqueza das mediações que são determinantes na relação de constituição mútua com os sentidos. Existe uma dialética na articulação do pensamento e da linguagem que origina a palavra com sentido, e é no processo de análise e de interpretação que se torna possível chegar

até as zonas de sentido. Inicialmente existe um trabalho de análise e posteriormente é realizado um trabalho interpretativo que sintetiza os elementos abstraídos na análise.

Aguiar e Ozella (2013), afirmam que o processo de análise dos dados dentro da perspectiva proposta por este trabalho passa por três etapas: o levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação. A primeira etapa, que é o levantamento dos pré-indicadores busca identificar palavras que são reveladoras de formas de pensar, de sentir e de agir do sujeito, que por meio da mediação se apropria das características da cultura, interiorizando-as e convertendo-as em funções psíquicas.

De acordo com estes autores, nesta primeira etapa, a palavra com significado adquire importância relevante; não se trata de palavras isoladas, os pré-indicadores são trechos de fala que se compõem por palavras articuladas e contém um significado. Em outras palavras, esses pré-indicadores não se constituem por palavras vazias, mas por palavras com significados, que são a expressão da materialidade histórica do sujeito, contendo seus aspectos cognitivos e afetivos. Os pré-indicadores revelam o sujeito empírico, e não o sujeito concreto. Dessa forma, salienta-se que esta é uma etapa da análise dos dados em que o pesquisador se dedica à leitura do material coletado.

O passo seguinte é a articulação dos pré-indicadores por meio de critérios de similaridade, de complementaridade ou até mesmo contraposição, resultando na sistematização dos indicadores (AGUIAR; OZELLA, 2013). Estes autores, ao discorrem sobre a segunda etapa, que consiste na construção dos indicadores, tendo como critério a apreensão da realidade, onde as partes ou recortes se integram ao todo. O processo de análise permanece nesta etapa, buscando proceder um novo movimento de articulação, ou seja, os indicadores só passam a ter algum tipo de significado quando estão inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos que estão presentes nas expressões dos sujeitos. Nesta etapa, torna-se possível retornar ao material colhido durante as entrevistas e começar uma seleção inicial de trechos que esclarecem os indicadores construídos (AGUIAR; OZELLA, 2013).

De acordo com Aguiar, Machado e Soares (2015), a análise do material para essa busca por trechos de elucidação do processo de construção dos indicadores, já

se constitui como sendo o início da terceira etapa, que é sistematização dos núcleos de significação. A sistematização dos núcleos de significação se propõe a articular os indicadores de forma que eles possam revelar profundamente a realidade estudada. Esta etapa articula e sintetiza os conteúdos resultantes do processo de análise realizado desde o levantamento dos pré-indicadores, o que faz desta, a etapa mais próxima da realidade concreta, dos sentidos constituídos pelo sujeito a respeito da sua realidade (AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015).

Na concepção de Aguiar e Ozella (2013), os núcleos de significação devem ser a expressão essencial do sujeito, superando os pré-indicadores e os indicadores. Sendo entendidos como um momento de abstração superior, onde há um avanço em direção ao concreto, à realidade histórica do sujeito, às zonas de sentido. Essa é uma etapa construtivo-interpretativa, pois é perpassada pela compreensão crítica do pesquisador a respeito da realidade. Neste momento, busca-se um número reduzido de núcleos, para que se possa avançar para o processo interpretativo.

Assim sendo, o processo de organização das informações coletadas deu origem inicialmente a pré-indicadores, que articulados formarão os indicadores. Após a definição dos indicadores, serão compostos os núcleos de significação, que contribuirão para a compreensão dos significados elaborados e os sentidos configurados pelos sujeitos da pesquisa a respeito da temática em estudo (AGUIAR; OZELLA, 2013).

O quadro 3 (descrito abaixo) apresenta a forma de organização das informações, dispondo os indicadores encontrados, bem como os núcleos de significação:

Quadro 3 – Organização dos indicadores e núcleos de significação

DESCRIÇÃO	INDICADORES
<p>1º NÚCLEO: DO SOCIAL AO INDIVIDUAL: desafios da constituição da formação acadêmica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mérito acadêmico científico baseado na ótica conteudista; - Competitividade e vinculação à vivência acadêmica; - Novas demandas curriculares e formatos didáticos e metodológicos.
<p>2º NÚCLEO: DO INDIVIDUAL AO SOCIAL: percalços vividos no processo de desenvolvimento humano</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimento de culpa, fracasso e busca por resistência; - Individualidade e sentimento de solidão; - Interesses pessoais e projeto de vida.

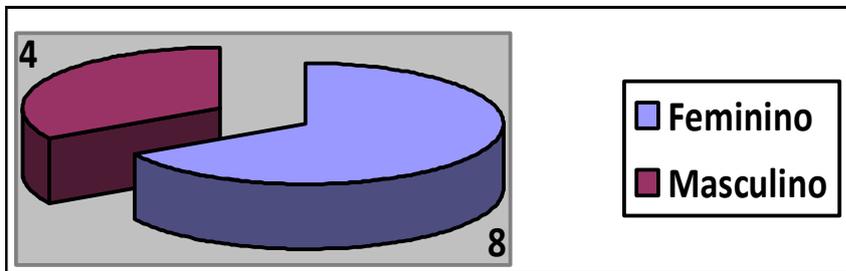
Fonte: Da autora.

4 ANÁLISES E DISCUSSÕES DAS INFORMAÇÕES

Para iniciar este capítulo, primeiro é necessário conhecer os discentes que foram participantes da pesquisa, de forma a compreender características tais como sexo, turno em que estudam, curso matriculado, forma de ingresso. Posteriormente será apresentada a análise dos dados a partir da construção dos indicadores.

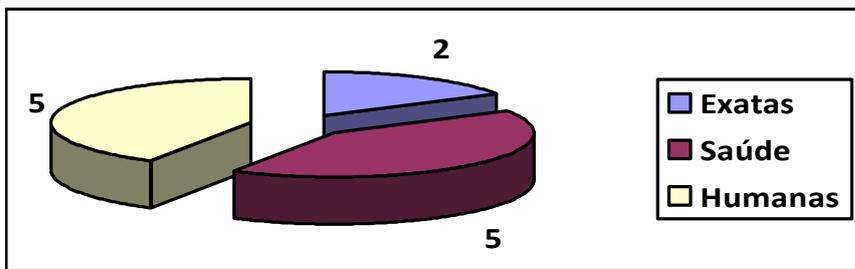
4.1 CONHECENDO OS DISCENTES

Gráfico 1 – Participantes da pesquisa de acordo com o sexo



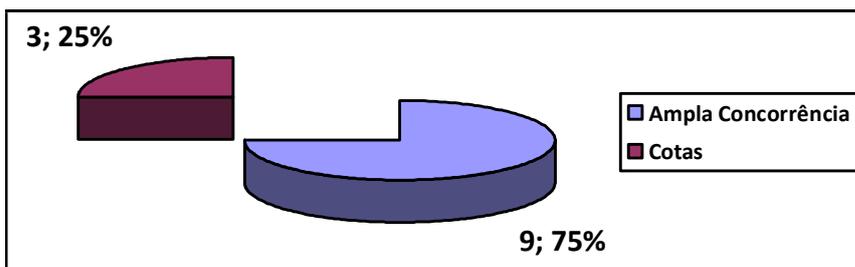
Fonte: Da autora.

Gráfico 2 – Quantidade de participantes da pesquisa de acordo com a área de estudo



Fonte: Da autora.

Gráfico 3 – Quantidade de estudantes participantes da pesquisa de acordo com o ingresso



Fonte: Da autora.

Os discentes participantes da pesquisa são, em sua grande maioria de faixa etária entre 20 e 30 anos (10 dos 12 participantes), composto por 8 participantes do sexo feminino e 4 participantes do sexo masculino, conforme gráfico 1.

Sendo que eles estudam em sua maioria em período noturno (8 dos 12 participantes). Com relação às áreas de estudo no curso em que estão matriculados, temos cinco da área de saúde, cinco da área de humanas e dois participantes de cursos da área de exatas, conforme apresentado no gráfico 2.

Com relação à renda familiar, 50% dos participantes (seis dos doze participantes), afirmaram ter renda entre um e dois salários mínimos; 41,67% dos participantes (cinco dos doze participantes) afirmaram ter renda familiar de 3 a 5 salários; e 8,33% (um dos doze participantes) declararam renda familiar de 6 a 9 salários mínimos. No que diz respeito à jornada de estudos semanal, 50% dos participantes (seis dos doze participantes), afirmaram ter uma carga horária de até 20 horas semanais, 41,67% dos participantes (cinco dos doze participantes) afirmaram ter carga horária semanal de estudos entre 20 e 30 horas; e 8,33% (um dos doze participantes) declararam ter carga horária maior que 30 horas.

Quanto à forma de ingresso na Universidade, nove dos doze participantes (75% do total de participantes), tiveram como forma de ingresso a ampla concorrência e três dos doze participantes (25% do total de participantes) ingressaram pelo sistema de cotas (gráfico 3). Outro dado fornecido é que nove dos doze participantes (75% do total de participantes) informaram não serem assistidos pela assistência estudantil, e três dos 12 participantes (25% dos participantes) informaram serem assistidos pela assistência estudantil.

Todos os participantes da pesquisa (100% dos entrevistados) foram unânimes em afirmar que pretendem prosseguir com os estudos acadêmicos, com a realização de especializações, residência e mestrado. As respostas obtidas com relação à pretensão dos discentes quanto à prosseguimento com os estudos, aponta que a formação universitária e a pós-graduação, são vistas pelos estudantes como caminhos para ingresso no mercado e busca constante de conhecimento.

Essas informações permitiram uma breve caracterização dos participantes da pesquisa. Após a descrição do perfil dos participantes e o processo de construção de informações da pesquisa e seu compilamento, foram estruturados dois núcleos de significação, intitulados Do Social ao Individual: desafios da constituição da

formação acadêmica e Do Individual ao Social: percalços vividos no processo de desenvolvimento humano, trazendo indicadores referentes à subjetividade social e subjetividade individual respectivamente.

4.2 NÚCLEO 1 - DO SOCIAL AO INDIVIDUAL: desafios da constituição da formação acadêmica

Este núcleo de significação aborda como indicadores da subjetividade social, ***o mérito acadêmico científico baseado na ótica conteudista; competitividade e vinculação à vivência acadêmica; e as novas demandas curriculares e formatos didáticos e metodológicos.***

No que diz respeito a este núcleo, analisaremos, no primeiro momento, os indicadores, expressos na fala dos participantes na entrevista, de maneira articulada às informações obtidas a participações no grupo, referentes aos aspectos institucionais do contexto universitário.

4.2.1 Mérito acadêmico baseado na ótica conteudista

O primeiro indicador do núcleo, intitulado como mérito acadêmico científico baseado na ótica conteudista, aponta questões relacionadas à subjetividade social, que de modo geral, contempla a discussão de que a vivência acadêmica é baseada não na realização pessoal, mas no mérito, conforme descrito nos seguintes trechos:

P1: “ah, mas isso é uma perda de tempo”, “você deveria estar focada só no laboratório”. Tem essa coisa ruim de competição, nas exatas é tudo questão de coeficiente. Então você precisa ter um coeficiente.

P2: Cruel, na maneira como é passado pra gente, sabe, a matéria. O que eles esperam, a didática, a metodologia, eles esperam que a gente esteja em tudo.

As falas expressas por esses dois participantes, apontam para a discussão de que o discurso social relaciona a vivência acadêmica à produção durante todo o tempo de permanência na Universidade, sendo que não estar atento aos conteúdos e realizando pesquisas “no laboratório”, é visto como perda de tempo, perda de foco, o que desqualifica a formação.

Essas falas apontam para a preocupação dos discentes em não estar atendendo ao esperado para sua formação. Eles temem não conseguir estar cumprindo créditos, não estar realizando pesquisa em laboratório, se preocupam em não corresponderem às expectativas, uma vez que o ideário social é de que eles vão para Universidade para estudar, para conseguir a inserção profissional em um mundo competitivo e com níveis de desemprego cada vez mais alarmantes.

Esse discurso é afirmado por Valore e Selig (2010) como sendo decorrente da visão do perfil de profissional que se busca para o mercado de trabalho na atualidade, onde a perspectiva por um emprego estável tende ao declínio e a busca por projetos de carreira mais autônomos tem se intensificado. O que cobra do universo acadêmico, enquanto preparação para o mercado de trabalho, maior comprometimento, dedicação, competência no processo de formação.

Segundo Veriguine e colaboradores (2010), o ingresso em uma Universidade, a dedicação durante o curso, apesar de, em décadas atrás pudesse representar o vislumbre de uma carreira promissora, nos dias atuais, não denota a garantia de entrada no mercado de trabalho, como mecanismo de possibilidade de colocar em prática tudo que foi aprendido nos bancos universitários.

Pode-se constatar que a significação sobre o mérito acadêmico é tomada pelos alunos a partir do processo de hierarquização do conhecimento, o que abrange as Universidades, cursos e sujeitos. Está muito presente na fala dos participantes da pesquisa, uma visão de que existem cursos que são preteridos, assim como Universidades, onde os sujeitos e sua formação são vistos como de alto valor, de acordo com o curso que tenha mais status ou possibilidades de ascensão social. Isto é apresentado nos trechos das seguintes falas:

P1: Vocês tinham que ir pra outra Universidade, a Física daqui não é boa, ele sendo professor, daquele departamento, porque era um curso que estava se consolidando, hoje a gente várias coisas, então mudou muito, tem estrutura de estudo de campo, tem observatório, tem tudo.

P2: Mas aqui na Biomed tinha um professor, lembra colega, que ficava colocando a UNIFAL lá embaixo, só a UNICAMP servia, ela falando assim, ah, a prova de bioquímica de vocês não é nada perto da prova de bioquímica que eu tinha que fazer, ela falava “já recebi proposta pra ir pra UNICAMP, mas eu não vou, porque eu gosto de cidade pequena”.

As falas das participantes apontam para essa discussão de que na Universidade, os discentes percebem que existe essa hierarquização, o que

segundo a participante 1, desmotiva e desestimula os discentes, pois eles sentem que sua Universidade, seu curso é desvalorizado até mesmo pelos professores, conseqüentemente eles se sentem desvalorizados quanto a isso, o que pode ser visto na fala da participante 2, que aponta o discurso de um docente que desqualifica o esforço dos discentes na realização das provas.

As falas apontam ainda para a desvalorização até mesmo dos cursos quanto ao ingresso de SISU, no qual já faz parte do imaginário de que cursos populares são os mais desvalorizados, e, portanto, são os cursos com necessidade de menor nota de corte para ingresso. Daí decorre a desvalorização dos discentes e docentes, acreditando ser necessário um menor empenho nos estudos, na didática, nas metodologias.

Segundo González Rey, Goulart e Bezerra (2016), observa-se a necessidade de se debruçar um olhar para que as ações profissionais mais voltadas para o surgimento de novas configurações subjetivas, de forma que as pessoas possam se posicionar mais ativamente, enquanto sujeitos das suas experiências. Os autores apontam para a necessidade de construção de uma concepção dialógica e não instrumental dos sistemas de ações profissionais, que atribua aos indivíduos e aos grupos, a capacidade de se posicionarem mais ativamente nas situações que vivenciam, de forma a se colocarem enquanto sujeitos de suas próprias práticas.

A questão da desvalorização incide diretamente no processo de expansão universitária, como maior acesso dos alunos e maior expansão de cursos universitários, não somente os cursos de maior status econômico e social. Discute-se nesse processo que a valorização se trata de uma questão de dimensão subjetiva, que pode ser trabalhada no contexto de manutenção da qualidade desses cursos (CUNHA *et al.*, 2014).

Dessa forma, de acordo com Cunha e colaboradores (2014), buscar o respeito e valorização dos cursos, nesse propósito de apontar a qualidade do ensino oferecido, pode ocorrer por meio de indicadores qualitativos e quantitativos do reflexo na sociedade decorrente dos serviços oferecidos pelos egressos e estudantes durante a graduação, trabalhando assim a perspectiva de cursos tidos como desvalorizados, indicando os níveis de qualidade desses cursos.

A desqualificação e hierarquização dos cursos estão presentes ainda na fala das participantes, quando apontam didáticas diferentes dos docentes e

comportamentos diferentes de acordo com os cursos onde ministram as mesmas disciplinas. Essa hierarquização dos cursos e de conteúdo gera sentimento de desqualificação e menos valia nos discentes, com relação às suas escolhas na formação profissional e quanto a si mesmo, na condição de estudantes, conforme apresentado nas falas descritas abaixo:

P1: É você está tendo aula com uma pessoa e a pessoa está sabe, desmerecendo o profissional que está do outro lado, dando aula para outra turma, além dos alunos que estão na sua frente e tem alunos que acham engraçado, acham que esse tem que ser o modo correto, porque se você vai falar alguma coisa, ah não, é porque você não se encaixa, então tchau.
P1: Quando eu digo lá, é dentro do Instituto de Física, aqui eu digo as outras partes da UNIFAL, igual uma vez um professor, inclusive super, é, sem consciência, ele perguntou se eu não gostava da UNIFAL, eu falei para ele, não é que eu não goste mais da UNIFAL, eu não gosto mais de umas coisas que acontecem dentro do meu curso, então, por exemplo.

A participante 1 relata a sensação de desmerecimento e desconsideração com os conteúdos de uma disciplina em determinados cursos, afirmando que percebe uma certa hierarquização de cursos de menos status quando comparados a cursos de maior status profissional.

O que essa fala reflete é a que os discentes percebem que os professores têm práticas diferenciadas de acordo com a percepção que esses docentes têm a respeito dos cursos que consideram melhores ou piores, ou seja, cursos em que percebem que existe um maior status profissional e retorno financeiro, e cursos onde acreditam que esse retorno seja menor. Fica evidente na fala descrita no trecho acima, a sensação de descontentamento com o ambiente acadêmico e o sentimento de tristeza ao não se sentir realizado no curso ou na Universidade, gerando ainda sentimentos de insatisfação, temor de não-inserção no mundo de trabalho, desvalorização profissional e comportamentos de competitividade, entre os discentes, entre os cursos.

De acordo com González Rey (2004b), elementos como o descontentamento, insatisfação, sentimento de medo de não-inserção no mundo do trabalho, competitividade, são representação subjetivas que fazem parte tanto da subjetividade individual quanto da social, contendo uma dimensão repleta de significados para os discentes. Representações estas, que são influenciadas por

sentidos subjetivos relacionados a outros espaços sociais, sendo estes, principalmente, os espaços familiares e os espaços sociais.

Sabemos da desvalorização de alguns profissionais quando nos debruçamos na valorização profissional de inúmeras áreas em nosso país, no entanto, a partir dos relatos trazidos nos questionamos: Qual o peso desta desvalorização no âmbito institucional? Como pensarmos em ofertar uma formação qualificada, quando os próprios formadores parecem desconsiderar tais áreas, tais profissionais e acima de tudo, os acadêmicos em formação?

Segundo Dias (2009), a vivência universitária revela uma cultura do individualismo exacerbado e competitividade por melhores notas, melhores currículos, demonstrando uma interdependência entre características que devam estar presentes no contexto acadêmico e serem levadas para o campo de atuação profissional, caso se almeje inserção no mercado de trabalho. O jovem universitário então fica vulnerável ao mercado de trabalho que se encontra cada vez mais competitivo e excludente. Esse processo marca a vivência acadêmica e a subjetividade do discente.

Outras falas dos participantes durante os encontros, apontam a ótica conteudista, de absorção massiva de conhecimento, sem aprendizado, conforme os trechos a seguir:

P2: Exatamente, eles não fazem a gente se sentir gente, eles vão lá e enchem a gente de matéria, e querem que a gente só repasse aquilo na prova.

P2: Ahhh é daquilo que a gente discutiu outro dia que a gente não tem o espaço para ser crítico, que a gente é muito passivo, diante do que é passado pelos professores...

P5: Eu lembro que no primeiro dia de aula, primeiro gente, eu cheguei, o professor chegou com uma lista, uma lista enorme de livros e autores, aí ele falou pra uma sala que uns 40 alunos, olhem essa lista, marquem aqueles que vocês já leram, aí eu falava, meu Deus, eu acho que eu não li nenhum, aí ele falou, se vocês não leram 30% desses, vocês estão no lugar errado...

P5: Porque eles acham que, não sei no curso de vocês, mas os professores acham que têm só eles dão disciplinas, a aula é só deles, então eu acho que eles dão isso, isso, isso, isso e esquecem que tem gente que pega 8, 9 disciplinas, então, eu acho que neste sentido, meu enfrentamento é na organização desses conteúdos.

A participante 2 relata não se sentir gente, sentimento de despersonalização, por só haver repasses de conteúdo por parte dos professores, sem espaço para

criticidade, onde o conteúdo é repassado por grande parte dos professores e recebido de forma passiva pelos alunos.

Segundo Tenório e colaboradores (2008), o ensino na Universidade ainda traz consigo um estilo tradicional, que não estimula a busca ativa do conhecimento, uma vez que de acordo com estes autores, a percepção dos discentes é que as aulas ministradas pelos professores, não tem a participação do estudante em seu processo de aprendizado, existindo ainda uma ansiedade subjetiva devido a relação de afastamento percebida pelos discentes em relação aos docentes, gerando sentimentos de tensão, e limitações no processo de busca de conhecimento.

A participante 5 relata que sente que os professores desqualificam a vivência anterior à faculdade, desqualificando os estudantes se eles não trazem consigo um aparato cultural que consideram necessário para a atual vivência acadêmica. Assim, esse relato aponta para o sentimento de desqualificação e desconsideração com sua individualização, com que essa discente se sente tratada no ambiente acadêmico. A participante afirma que tem a impressão que os professores se preocupam unicamente com a disciplina que ministram, sem se preocupar com a matriz curricular dos alunos, que segundo essa participante é muito extensa, o que dificulta sua organização para estudar todos os conteúdos. Percebe-se nessa fala que o participante, tem a visão de que os conteúdos, além de extensos, estão ultrapassados, não contribuindo para a sua formação, fazendo com que os alunos terminem os créditos mais por obrigação do que por interesse.

De acordo com o estudo de Tenório e colaboradores (2008), o modelo de ensino tradicional, com uma relação não horizontal dentro da Universidade, gera relações distanciadas, contribuindo para uma maior ansiedade, podendo estar correlacionada com o surgimento de uma maior prevalência de transtorno mental comum, sintomas depressivos e síndrome de *burnout*. Cabendo à comunidade acadêmica, especialmente profissionais (corpo técnico e docente), uma revisão crítica do seu papel de promoção, prevenção e manutenção de possíveis agravos à saúde mental dos estudantes, contribuindo para a formação de profissionais bem preparados tecnicamente e emocionalmente para lidar com a sociedade na qual ele será inserido.

Outros relatos ainda referentes ao conteúdo estão presentes na fala dos participantes da pesquisa que apresentam a concepção da indiferença dos docentes

quanto às suas queixas a esse respeito. Essa questão está presente na fala dos discentes, dispostas nos seguintes trechos:

P2: Acabar com apostila logo, tem professor que dá apostila. A meta é acabar com a apostila, não quer saber se os alunos aprenderam, se a didática dele foi boa...

P6: Porque para mim seria só matéria, matéria, matéria em cima de matéria, e não, tem sido muito mais didático porque tipo... esses dias que eu fui parar para pensar que estou sendo preparado para poder dar aula, tipo, eu preciso ter abordagens diferentes, não é só, tipo, eu chegar e passar as coisas, eu tenho que ser mais dinâmico, eu tenho que ter uma tática, sabe?

P6: Você está preparado só para aprender as matérias que os professores dão para decorar, decorar, decorar, passa um tempo e você esquece e, tipo, você vai chegar no semestre lá na frente, você vai precisar da matéria e você não vai estar apto ou lembrando como que ela era porque passou tão rápido, assim, que, tipo, tem professor que não está preocupado em a gente aprender, tipo, está com o conteúdo e seguir o cronograma, tipo...

As falas descritas apontam para esse sentimento de indiferença quanto à quantidade de conteúdo trabalhado de acordo com a matriz curricular a ser cumprida. Pois, os participantes apresentam, conforme na fala da participante 2, que a preocupação dos docentes é somente terminar de apresentar o conteúdo, terminar com a apostila, sem a preocupação real com o aprendizado, com a didática.

Considerando as falas anteriores que apontam para a desvalorização da área pelos próprios professores, podemos nos perguntar como isso impacta objetiva e subjetivamente a relação estabelecida, tanto para a valorização dos conteúdos e conhecimentos ministrados, como para a compreensão do processo de desenvolvimento e de apropriação dos acadêmicos.

Os autores González Rey, Goulart e Bezerra (2016), a respeito do desenvolvimento subjetivo, discutem sobre a necessidade da proposição de momentos de reflexão dos docentes, discentes, técnicos em educação, gestores, para a criação de estratégias alternativas que facilitem esse desenvolvimento, ao invés de patologizar as dificuldades de aprendizagem que surgem ou compartimentalizar as disciplinas e conteúdos trabalhados. Essas estratégias, devem propor ações educativas, mas abrirem espaço para que novas produções subjetivas sejam possíveis.

O participante 6, que faz um curso de licenciatura, ainda discute sobre a falta de didática na apresentação dos conteúdos, já que sente que não há uma preocupação com sua formação enquanto futuro docente. Ele aponta que sente necessidade de obter não só conhecimentos teóricos, mas conteúdos didáticos,

metodológicos de ensino. Não podemos desconsiderar que nas áreas de licenciatura a desvalorização é ainda maior, seja pelo contexto social que não reconhece efetivamente a profissão, seja pela própria prática docente de muitos professores que não se alinham com a formação docente, muitas vezes nem possuem a formação em licenciatura.

Existe no relato desse participante, uma preocupação de obtenção de aprendizado não somente por assimilação, sem reflexão e aponta ainda que tem a percepção de que os docentes não se preocupam com o aprendizado deles, mas somente em atender o cronograma proposto. O que se observa nessa fala é que a formação acaba fragmentando o desenvolvimento do sujeito, por meio de uma lógica do desenvolvimento profissional. Trata-se então de uma discussão do uso da técnica pela técnica em si e não pelo aprendizado.

De acordo com Andrade e colaboradores (2014), a formação universitária reconhece a questão das demandas sociais e com isso constrói suas prerrogativas sobre condutas e habilidades a serem desenvolvidas com essa formação. Nesse contexto, a relação docente-discente, a qualidade do ensino, a fragmentação do saber, a metodologia de ensino-aprendizagem e a estrutura curricular são fatores que pedem uma revisão para uma prática mais integrada, não realizada de forma fragmentada.

Segundo Santos e Gimenez (2015), é necessário ainda que se pense a respeito da qualidade do ensino, no que diz respeito às políticas públicas de educação, para que a formação profissional no ambiente acadêmico faça parte de políticas públicas que propiciem um cenário favorável da uma inserção mais adequada de nossos jovens brasileiros ao mundo do trabalho. Esses autores pontuam que ainda é grande a participação dos jovens no mundo de trabalho com baixos salários, situações de informalidade no trabalho ou de falta da garantia de direitos a despeito da maior capacitação e do maior ingresso e formação desses jovens na Educação Superior.

Há que se compreender os impactos sobre a subjetividade decorrentes dessa proposta de formação e capacitação profissional por meio do acesso a um curso superior, uma vez que, na concepção de González Rey (2004b), os sentidos subjetivos produzidos em um determinado espaço social influencia de forma

significativa os demais espaços sociais onde esse indivíduo circula, sendo a subjetividade um sistema complexo, que se forma nos âmbitos individual e social.

Dessa forma, torna-se importante compreender os elementos subjetivos que constituem os sentidos do ingresso no mundo do trabalho e o ingresso na Universidade, como processo formativo e de maior qualificação da mão-de-obra, enquanto forma de melhorar a empregabilidade, já que os espaços sociais nos quais o sujeito se encontra afetam e são afetados de forma inter-relacionada (GONZÁLEZ REY, 2004b).

4.2.2 Competitividade e vinculação à vivência acadêmica

Um segundo indicador presente nas relações sociais estabelecidas na Universidade se refere à competitividade. Elemento este presente em todas as falas descritas abaixo, sendo que as quatro participantes apontadas pertencem a cursos de áreas diferentes. Dessa forma, verifica-se que a competitividade está presente na subjetividade social dos participantes deste estudo, independente da área cursada, seja ela biológicas, humanas ou exatas.

P2: Porque na Biomedicina tem uma cultura de concorrência de currículo. É... Quem tem mais hora complementar... não conta nota a concorrência, a concorrência é o currículo, aí...

P2: Quem vai conseguir mestrado, quem que tem mais horas, projetos, essas coisas assim...

P3: Mas eu acho que é pior, não só por isso, acho que é por conta da competição, tipo é real, eu nunca tinha reparado nisso, mas sabe quando eu falo, por exemplo, ah eu vou fazer um projeto, eu vou fazer alguma coisa, você começa a olhar, e a pessoa sabe, ela te julga, como se você não fosse conseguir, tipo como se fosse um oponente sabe.

P4: Tem boas oportunidades e me passa segurança, mas esse negócio de competitividade atrapalha, ou compete por nota, ou competindo por currículo, status, ou competindo por quem tem mais projeto de extensão por fora, ou por qual professor gosta mais, é muita competição.

Na fala da participante dois, está presente a preocupação com a competitividade, onde ela aponta que são sempre necessárias mais horas complementares, a maior participação em projetos, um currículo bastante extenso, para aprovações em processos seletivos como o de mestrado. A participante diz que sua percepção é da necessidade clara de se ter mais capacitações ou especialidades, sendo necessário, talvez até cursar um mestrado, para se tornar ainda mais competitivo. A fala dessa participante é marcada pela cobrança, pelas

exigências, de currículos cada vez melhores, como garantia de inserção no mercado.

Segundo González Rey (2017), o desenvolvimento humano sendo compreendido de forma esfacelada em vertentes distintas, intelectual, física, profissional, motora, acarreta um caráter individualista e limitado na representação do indivíduo o que compromete o processo de desenvolvimento efetivo. De acordo com Gomes, Comonion e Araújo (2018), a vivência universitária é apontada por estas participantes como cercada por relações excludentes, demarcando a necessidade de respostas a demandas que se alinham ao sucesso quantitativo do ensino-aprendizagem, gerando um sentimento de competição que os próprios alunos assumem para si.

Características como competência, proatividade, ter foco, iniciativa, não tem funcionado enquanto garantia de empregabilidade ou sucesso profissional, vez que, mesmo pessoas com certo grau de qualificação, competentes, não tem tido a garantia de inserção no mercado de trabalho e sucesso profissional, o que tem gerado insegurança, estresse e aumento da necessidade de maior qualificação, gerando por sua vez a competitividade (VALORE; SELIG, 2010).

A terceira participante sente essa questão de competitividade como uma espécie de oposição ou rivalidade, apontando que se sente julgada quando tem a iniciativa de começar algum projeto. Trata-se da subjetivação da necessidade de ser competitiva, da concepção de que alguns cursos ou alguns discentes se destacam mais que outros, sendo necessária a participação em mais atividades ou projetos para se ter um diferencial, como se a formação fosse um projeto pessoal e não coletivo e relacional.

A globalização, o avanço tecnológico, as transformações no mundo do trabalho, pedem um repensar a respeito das relações de trabalho, e das relações entre formação e mercado de trabalho. A formação universitária, e as relações estabelecidas dentro da Universidade, são reflexo das relações de trabalho, das relações de mercado estabelecidas, uma vez que busca a formação de mão-de-obra especializada. Assim sendo, se pautar a competitividade nas relações, e não o pensamento dentro de uma postura crítica e inovadora, o ensino deixa de desenvolver habilidades de reflexão e produção de conhecimentos (VERIGUINI *et al.*, 2010).

A participante quatro, afirma que sente essa competitividade como muito pesada, pois percebe que ao invés da preocupação com o aprendizado, o que ela observa é a prática conteudista, sendo utilizada para competição por currículo ou status. A competitividade presente na hierarquização dos cursos gera apreensão, insegurança no que diz respeito ao que foi aprendido, interferindo ainda na metodologia trabalhada, uma vez que o conteúdo é trabalhado por meio do acúmulo de informações, o que aumenta o sentimento de insegurança, ameaça e vulnerabilidade no percurso profissional.

A competitividade é ressaltada ainda por autores como Veriguini e colaboradores (2010), ao apontar que a flexibilização das relações de trabalho, a precarização e a reestruturação na cadeia produtiva são responsáveis pela criação de um contexto com menor oferta de emprego com carteira assinada e direitos trabalhistas, sendo que as pessoas inseridas no mercado formal são submetidas a cargas de trabalho intensas e a um alto grau de competitividade, uma vez que percebem a dificuldade tanto de inserção quanto de manutenção no emprego.

Outras questões ainda encontradas neste indicador, apontam para falas em que os participantes relatam que tomaram decisões e fizeram escolhas de acordo com a realidade apresentadas a eles, conforme apresentado nas falas a seguir:

P5: Aí eu passei em Pedagogia, fiz Pedagogia, entrei, fiz concurso, passei, sou concursada na Prefeitura, entrei na Letras, entrei no Mestrado, parece que eu quero provar que eu não sou aquilo que um dia eu ouvi.

P5: Não, escolhi... Vamos pôr vida familiar, né? É... no momento, porque... né?... A vida é dinâmica e não pára, né? O que eu vivi no momento nessa época, dessa política, o que vivi, assim, no meio familiar: que uma pessoa tinha que deixar, deixar simplesmente acontecer.

P5: **“Perdemos com o tempo nossa identidade! Temos direito, mas existe o preconceito. Somos proibidos pelo poder ao direito. Enxergamos as diferenças e aceitamos”**.

P5: Eu acho essa, tipo assim... o que a gente percebe é que essa criança parece que ela quer ter um padrão que está posto pela sociedade, que com certeza na sociedade padrão do belo, perfeito, do bonito é loiro, do olho claro, então eu percebo, olhando para realidade de dentro da Universidade, meu ponto de vista, eu percebo que muitas vezes as pessoas, elas tentam mudar sua forma de pensar, a sua forma de agir para ela poder fazer parte de um grupo ou para ela estar é... É... Isso eu falo pela minha sala mesmo, tem muitas pessoas que eu consigo conversar normalmente se tiverem nós duas, mas quando tem um outro grupo que é de forma diferente, a pessoa muda totalmente, então eu acredito que ela tenta mudar sua personalidade, tenta mudar seu jeito para que ela possa estar inserida nesse grupo, não sei se eu entendi...

Todos os trechos descritos são de falas da participante 5. No primeiro dos trechos a participante relata que a vida foi seguindo seu fluxo, primeiro ela se graduou em Pedagogia, passou em concurso público para pedagoga, depois entrou no curso de Letras, depois para o Mestrado, afirmando que as decisões foram acontecendo, conforme a sua realidade lhe apresentava oportunidades. Em outra de suas falas, ela pontua que devido ao contexto familiar, sente que não é possível fazer escolhas, que simplesmente é preciso deixar as coisas acontecerem. Em um dos encontros onde foram apresentados trechos de poemas e frases, ela descreveu, conforme o segundo trecho apontado acima, um poema onde se fala da falta de identidade, da falta de direitos e da presença das diferenças. Essa mesma participante relata em outro momento a respeito dos padrões da sociedade sobre o belo, a perfeição e a beleza, sobre a dificuldade de as pessoas serem elas mesmas, e da necessidade de se moldar para ser aceita por um grupo.

O que se percebe nessas falas, é o fato de que os participantes da pesquisa, especificamente nestes últimos trechos, essa participante, sente-se com grandes dificuldades de fazer escolhas individuais, a partir de suas opiniões e anseios. Ela relata que sente que o contexto social, cultural e até mesmo político, coíbe suas opiniões e escolhas. Fazendo com que ela se sinta impelida a seguir com escolhas de acordo com as possibilidades e oportunidades que lhe são oferecidas.

Essas situações fazem com que ela sinta que para fazer parte da sociedade, ela tem que se sujeitar ao que é colocado, trazendo uma sensação de perda de identidade e perda dos direitos, dentre eles o direito de escolha. Afirmando a dificuldade de se sentir parte do grupo caso ela demonstre sua personalidade, sendo ela mesma.

A questão de pertença, aceitação de si, de acordo com González Rey, Goulart e Bezerra (2016) aumenta, quando o contexto propicia oportunidades para a emergência de novos sentidos subjetivos, por meio da superação de barreiras subjetivas que dificultam as interações sociais. Esse processo é resultado do desdobramento da configuração subjetiva que possibilita o desenvolvimento subjetivo por meio de ações educativas que abram espaços sociais permitindo um novo modo de sentir e refletir sobre as experiências.

Essa discussão é realizada por Matos (2013), ao salientar que o momento de escolha profissional e o início da vida adulta coincide com o período do

desenvolvimento psicossocial em que o jovem tem necessidade de desenvolver sua auto-confiança, de forma a aprender a assimilar melhor as transformações e as características desse momento. Para isso, o jovem precisa de garantias de segurança para vivenciar esse processo e não se sentir despersonalizado, para lidar com todas as mudanças físicas, psíquicas, sociais e relacionais que permeiam a vida adulta e o ingresso na Universidade.

Ainda segundo a autora, esse período é marcado pela busca de responder às expectativas sociais e culturais, pela busca de autonomia e identidade, sendo essa busca uma construção social regada por elementos biológicos, psicológicos, culturais e sociais. De acordo com a autora, as relações com o meio social contribuem para o processo de organização da identidade, uma vez que o suporte relacional contribui para o desenvolvimento satisfatório dos nossos papéis sociais.

Ainda dentro desse indicador, ao serem questionados a respeito do significado da participação deles neste grupo de pesquisa-intervenção, e da vivência acadêmica, eles fizeram algumas pontuações descritas nos trechos a seguir:

P5: O grupo foi bom, muito bom, de verdade porque fez eu enxergar de outra forma... tipo, semana passada quando ela perguntou o porquê que eu estou aqui, uma coisa que eu nunca tinha falado acho que pelo medo de chegar em casa agora no sexto período, falta só dois... Faltava um ano... Para eu chegar em casa e falar: "Ó não é o que eu quero" ... Entendeu? Eu acho que o que eu pus para fora semana passada, eu nunca tinha falado, que é esse medo da reação da minha família, como seria, do que eles iam pensar de mim e ele fez... Eu acho que a participação desse grupo, essas conversas, diálogos, fez eu entender isso...

P6: Para mim o melhor de tudo foi trocar experiência, convivência e saber que eu não sou o único afim de resolver alguma coisa porque, tipo, eu estou no primeiro período e você e ele, vocês, tipo, estão no sexto, sétimo, por aí afora e vocês já passaram por isso também que eu estou passando e é muito legal saber que não é só eu que estou desse jeito e que vai passar e...

P5: A vivência acadêmica para mim é um misto de sentimentos e encontros comigo mesma, na área pedagógica e extraclasse tem sido prazerosa, animada e desafiadora, mas nos conhecimentos específicos e com algumas pessoas/pensamentos, às vezes é dolorosa.

De acordo com os relatos, os participantes consideram que a participação no grupo contribuiu para que eles pudessem compreender que o medo de tomar decisões como, desistir do curso, relaciona-se ao medo da reação da família, conforme relatado pela participante 5.

O participante 6, relatou que o melhor para ele, foi ter tido a oportunidade de trocar experiência e compreender mais a respeito da vivência acadêmica por meio da convivência com pessoas de outros cursos e outros períodos.

A participante 5 declarou ainda que a vivência acadêmica trazia para ela um misto de sentimentos, por ser ao mesmo tempo prazerosa e desafiadora, chegando a ser em alguns momentos também dolorosa.

Esses relatos apontam para o fato de que as vivências desses participantes, relacionadas a questões como sentir que devem seguir o fluxo, sem a possibilidade de seguir suas escolhas, encontram caminhos de externalização em situações como as desse grupo de pesquisa-intervenção, onde eles puderam falar a respeito da sensação do medo da perda de identidade, onde podem compartilhar o medo da reprovação da família, conforme relato da participante 5, a convivência e o compartilhar de experiências, conforme relato do participante 6. Além de compreender que a vivência acadêmica pode estar permeada por sentimentos e situações contraditórias e conflitantes, como relatado pela participante 5.

Segundo Panúncio-Pinto e Colares (2015), situações coletivas como a da realização de grupo traz benefícios para a saúde mental e para a melhoria da qualidade de vida no ambiente universitário, por contribuir para o estreitamento das relações interpessoais, em espaços onde se possa discutir a respeito dos impasses e dificuldades da vida universitária, sentimento de pertencimento e introjeção de valores e atitudes positivas a respeito da escolha do curso e da profissão.

Segundo González Rey (2004a), é fundamental que se compreenda a complexidade da ação social dos sujeitos, compreendendo ainda o caráter subjetivo das ações e dos contextos onde os sujeitos estão inseridos. As relações sociais e a subjetividade social se concretizam nos espaços de troca, nas relações entre os sujeitos, nas diferentes formas de pensar, nas diferentes representações e crenças, nos diferentes valores e costumes. Assim sendo, é preciso sempre considerar os espaços subjetivos da ação dos sujeitos e a importância dessa vivência coletiva (GONZÁLEZ REY, 2007).

De acordo com Matos (2013) a aproximação entre os pares, torna possível dinamizar as relações. O suporte social recebido pelos pares em situações coletivas, contribui para o desenvolvimento de um sentimento de confiança recíproca, o que favorece para que a vivência do período universitário, em meio a tantas mudanças

psicossociais, ocorra em um contexto seguro, de compartilhamento de intimidades, expressão dos conflitos e sentimento de afeto.

Ainda dentro deste indicador encontram-se trechos das falas dos participantes, onde se percebe, a visão dos discentes da Universidade como um processo apenas, sem vinculação com os colegas, mas vinculação externa, imaginando a vivência acadêmica e a formação universitária como sendo um “mal necessário”.

P2: Eu escolhi a Biomed porque era o curso que tinha mais janelas, eu imaginei, é o curso que vai me dar mais tempo pra estudar pro Enem. Eu odeio, mas com a força do ódio, tá indo.

P3: Aí eu fui pra odonto, mas tipo assim, eu gosto, mas eu não sei ainda se é o que eu quero, eu to indo, to no 5º período.

P3: Foi uma opção na verdade, porque eu não queria sair de casa e eu não conseguia passar com a minha nota perto de casa e aí uma amiga me falou, “joga a nota na UNIFAL, o lugar é bom, a faculdade é boa”, daí eu falei, “que lugar é esse, que faculdade é essa?” e eu não queria fazer cursinho, eu já tinha feito um ano de cursinho e eu não queria fazer mais.

Segundo relato das participantes, a escolha do curso foi feita de forma aleatória, sem muita reflexão. A participante 2, relata ter escolhido Biomedicina por ser um curso com uma grade de muitos horários livres e permitia mais tempo para que ela pudesse se preparar para novos exames vestibulares e para o ENEM, relatando ainda odiar seu curso.

A participante 3, relata que escolheu o curso de Odontologia por afinidade, mas ainda não sabe relatar se acredita ter feito a escolha mais acertada. Mas como ouviu falar bem da Universidade e do curso, além de não quer mais fazer cursinho pré-vestibular, assim que ficou sabendo da aprovação, decidiu ingressar no curso.

De acordo com esses relatos, percebe-se que as duas participantes fizeram escolhas não relacionadas ao desejo dos cursos nas quais estão matriculadas, mas por consideraram os cursos, um caminho para que elas pudessem ter acesso à Educação Superior e depois irem se encontrando ou não nessas escolhas, um processo.

Segundo autores como González Rey, Goulart e Bezerra (2016), a dificuldade de construção de identidade, a despersonalização, são decorrentes de mudanças nos conceitos de comunidades, de bairros. Estes têm desaparecido em decorrências das grandes construções de edifícios, onde os vizinhos muitas vezes nem se conhecem, havendo ainda as grandes mansões onde as casas são muito

distanciadas umas das outras. Essa despersonalização traz mudanças significativas na vida social, do desenvolvimento subjetivo dos indivíduos e dos grupos. Pois é nas relações sociais, nas comunidades, nos grupos que os discursos se estabelecem e novas configurações subjetivas tanto individuais, quanto sociais se constituem (GONZÁLEZ REY; GOULART; BEZERRA, 2016).

O que se percebe é que essa escolha pode trazer satisfação ou até mesmo identificação com o curso, como relatado pela participante 2, ou pode agravar a situação de insatisfação com o curso e consigo mesmo, conforme os relatos apresentados pela participante 3.

De acordo com Matos (2013), o processo de consolidação da identidade adulta, apesar de em permanente construção, tem uma etapa fundamental no momento do ingresso da Universidade, por correlacionar escolha pessoal a escolha profissional, identidade ocupacional.

Assim sendo, a autora considera que a interação desses processos com as questões desse ingresso, pode trazer conflitos e sofrimentos psíquicos aos universitários, devido a correspondência ou não das expectativas criadas com relação à Universidade, inseguranças relacionadas ao mundo do trabalho, possibilidades de ascensão social, profissional e financeira por meio do acesso à Educação Superior. São vários os fatores e questionamentos a serem feitos na escolha de um curso superior e do ingresso na Universidade que envolvem fatores sociais, políticos, econômicos, financeiros, que envolvem questões de ordem psicológica, assim como sentimentos ambíguos de sucesso-fracasso, felicidade-infelicidade, dentre outros.

De acordo com González Rey, Goulart e Bezerra (2016), as escolhas e a constituição da identidade pessoal e profissional, tratam-se processos de subjetivação individual, decorrente de subjetivações sociais. É no desenvolvimento destes processos que as configurações subjetivas se estabelecem, favorecendo a emergência de novos sujeitos individuais e sociais com capacidade de gerar novos valores e relacionamentos sociais. É nessa teia social, nessas relações grupais, que as relações se articulam e contribuem para a formação das subjetividades individuais.

4.2.3 Novas demandas curriculares e formatos didáticos e metodológicos

Outro indicador, aponta para a necessidade de discussão a respeito da dinâmica curricular e para novos formatos didáticos e metodológicos. Conforme descrito na fala a seguir:

P7: Uhum. Elas veem a aplicabilidade do que... igual assim: Os cursos que o pessoal menos se interessa, como no meu caso, Bioestatística, o pessoal fala: “Por que tem Bioestatística na Biomedicina?”; aí eu falo: “Gente, a gente só trabalha com número ... uma medicação, você tem que ser muito, assim, bom em conta... hoje tem calculadora e tudo, mas você tem que ter o conhecimento muito bom em Matemática... As pessoas ignoram isso na Biomedicina, acha que vai chegar aqui e só ter Anatomia, falar de doença, tal... então é...”

A participante 7, discute essa questão, ao apontar que não existe a percepção da importância de determinadas disciplinas para a formação em razão da discussão da aplicabilidade ou não desse aprendizado no dia a dia da profissão. Isso é observado quando a participante afirma que algumas disciplinas são consideradas desnecessárias, ou até mesmo, menos importantes no seu curso, o que gera nela um sentimento de tristeza e indignação.

O que se percebe nessa fala é que a participante aponta para a necessidade de reflexão a respeito do processo de fragmentação do conhecimento na Universidade, onde não há comunicação entre as disciplinas e o conhecimento é apresentado de forma “solta”, sem conexão de uma disciplina com a outra.

De acordo com González Rey, Goulart e Bezerra (2016), a escola, e neste contexto da pesquisa, a Universidade, enquanto instituição social expressa em suas configurações subjetivas sociais, as representações, os discursos e as crenças da subjetividade do contexto em que estão inseridas. Os discursos de fragmentação, do modelo dicotômico de corpo-mente, baseado no modelo biomédico e desvinculado das condições sociais, históricas, políticas e econômicas, são muito presentes em nossa cultura. Sendo marcante a carência de políticas educacionais que estão relacionadas à condição social e aos processos subjetivos dos discentes (GONZÁLEZ REY; GOULART; BEZERRA, 2016).

Veriguine e colaboradores (2010), apontam que, muitas vezes, existe uma grande distância entre os conteúdos trabalhados na graduação, e os conteúdos exigidos para atuação na vida profissional. Os autores afirmam que existem

questionamentos dos egressos a respeito do excesso de conteúdo teórico e escassez de conteúdos práticos, além de apontarem que os professores muitas vezes preparam os alunos no processo de desenvolvimento para a vida acadêmica, formando possíveis pesquisadores e não desenvolvendo nos alunos habilidades e conhecimentos necessários para atuação no mercado de trabalho.

Dias (2009) ressalta que existe uma supervalorização dos conhecimentos adquiridos, dos conteúdos trabalhados no ambiente acadêmico, sendo esta supervalorização afirmada de forma ideológica, incidindo sobre as vivências, experiências singulares dos sujeitos e nas relações destes sujeitos com seus pares. Esse conhecimento adquirido acaba sendo excessivamente trabalhado, dentro de uma ideologia, de garantia de inserção profissional e agregação de maior valor à formação.

No que diz respeito aos formatos curriculares, é apontado ainda a discussão das disciplinas serem vistas de forma isolada, e não de forma interdisciplinar, como se o aprendizado fosse ocorrendo de forma compartimentada, e assim sendo, algumas disciplinas são desvalorizadas em relação às outras. Isso está descrito no trecho da fala apresentada a seguir:

P2: Falando assim não tem como não pensar na humanização na saúde, né? Porque no caso da saúde, nós... o nosso ensino é o modelo biomédico, né? Que a gente vê o paciente pela doença e não pelo modelo psicossocial que é o que deveria...

Segundo a fala da participante, o modelo de aprendizagem a ser trabalhado no contexto acadêmico poderia ser mais integral, onde as disciplinas pudessem ser mais interligadas. A participante 2 faz uma analogia da importância desse currículo mais integrado, com o contexto do modelo de saúde que aprende na Universidade, apontando que o modelo biomédico (cisão corpo e mente) é muito parecido com o sistema de aprendizagem que valoriza umas disciplinas mais do que outras, apontando que aprendizagem poderia ocorrer de maneira holística, no modelo biopsicossocial (união dos aspectos biológicos, psicológicos e sociais enquanto variáveis de saúde).

O que se observa nessa fala, é que a participante sente que quando algum aspecto é mais valorizado, como por exemplo, somente a apreensão de conteúdos, se perde o aspecto emocional e afetivo das relações, como se o ensino e as

relações dentro da Universidade, ocorressem de forma fragmentada, um formato de currículo onde as disciplinas não se comunicam.

De acordo com González Rey, Goulart e Bezerra (2016), as ações educacionais, dentre elas as educacionais, devem se orientar na busca de mudança e desenvolvimento das pessoas e das instituições, de forma a integrar os níveis de subjetividade, individual e social, em sua proposta metodológica, enquanto objetivos a serem alcançados. Pois o que se observa são práticas profissionais associadas a mudanças individuais grupais mais restritas, não abarcando os processos institucionais e sociais dentro dos quais ocorrem os comportamentos individuais e grupais.

Dentro dessa discussão, Moura e Andrade (2014), apontam que a questão da lógica dos currículos, atende à dinâmica do mercado, que tem buscado um número cada vez maior de conhecimentos. Essas autoras apontam que o desenvolvimento econômico é um processo que se sustenta na renda, e resulta na melhoria do padrão de vida da sociedade e para isso, busca a acumulação de capital e incorporação de conhecimento técnico, baseado então no acúmulo de conteúdos a serem trabalhados no processo de formação, o que interfere diretamente no processo de elaboração dos currículos, que nem sempre atendem a uma formação integral.

Ainda neste indicador, é apontada a necessidade de revisão dos formatos didáticos e metodológicos, observado na fala de alguns participantes, conforme descrito nos trechos a seguir:

P1: Sim, de alegria rsrs. Deu vontade de chorar, pois é o último calculo avançado, todos professores dando 2, 3 provas só com 2, 3 perguntas e não revisam nada. Ele também vai fazer isto, porém com estudo dirigido e focado no que a gente precisa, então eu quase o abracei rsrsrs, só não podia confundir rsrsrs. É uma matéria difícil, mas eu fico muito feliz, pela primeira vez eu vou conseguir aprender rsrsrsrsr.

P2: Pelo jeito com que as matérias são passadas pra gente, que os professores não esperam conhecimento, eles esperam que você passe conteúdo, eles não querem saber se você aprendeu, se você adquiriu conhecimento, acho que falta empatia.

A participante 1, relata uma experiência, onde refazendo uma disciplina, após já ter sido reprovada na mesma, sente-se acolhida por um docente, pois este mudou a metodologia de ensino, e ela sentiu que era possível o aprendizado na disciplina,

pois percebeu uma preocupação do docente em realmente fazer com que os alunos tivessem um bom aprendizado, focado nas suas necessidades.

De acordo com Panúncio-Pinto e Colares (2015), é fundamental que as Universidades revejam a construção de seus conteúdos curriculares e metodológicos, levando em conta a forma como acontece o aprendizado do aluno, bem como seu processo de adaptação à Educação Superior.

A participante 2 descreve como cruel a vivência acadêmica, na maneira como o conteúdo é trabalhado com os alunos, na questão da didática, da metodologia, afirmando que percebe que os professores desejam que os alunos estejam sempre muito engajados em toda e qualquer atividade proposta, afirmando ainda que falta empatia dos professores, que não se importam se houve realmente aprendizado e aquisição do conhecimento por parte dos discentes.

Segundo Gomes e Silva (2013), a forma como o indivíduo vivencia e convive no contexto, incide diretamente na sua qualidade de vida e na sua saúde, o que inclui aspectos sociais, políticos, biológicos, culturais, históricos. Compreender as vivências acadêmicas e seu processo não humanizador e promotor do desenvolvimento ultrapassa, portanto, a esfera psicológica, abarcando a esfera social, demandando uma concepção psicossocial que envolve condições de existência do sujeito em suas experiências (SAWAIA, 2009).

É necessária a construção de novas propostas didáticas e metodológicas, de forma a levar em conta todas as variáveis que interferem nessa adaptação, o que exige atenção às características individuais e de personalidade do discente, relações docente-discentes mais horizontais, compreensão de todo o contexto e histórico institucional. Sendo assim, é necessário um olhar atento para a forma como se constrói o processo de ensino-aprendizagem do discente na Educação Superior (PANÚNCIO-PINTO, COLARES, 2015).

Segundo González Rey, Goulart e Bezerra (2016), os docentes muitas das vezes acabam tendo um certo distanciamento de sua relação com os discentes, e esse posicionamento dos docentes acaba sendo reforçado por fatores associados ao êxito ou dificuldades dos discentes. Deve-se, portanto, compreender os aspectos relacionados à vida social que estão relacionados às produções subjetivas dos discentes e que dificultam seu desenvolvimento subjetivo, gerando problemas relacionados à aprendizagem e ao sofrimento psíquico.

Desvelar esses indicadores da subjetividade social, no permite compreender que o desenvolvimento humano dentro da Universidade, não se limita ao processo de formação universitária, baseado na aprendizagem enquanto um simples processo intelectual-instrumental. Mas pensar a aprendizagem e o desenvolvimento dentro de uma lógica de constituição da subjetividade, onde os espaços sociais das vivências acadêmicas sejam acolhedores, promovendo as possibilidades para que esse desenvolvimento ocorra.

4.3 NÚCLEO 2 - DO INDIVIDUAL AO SOCIAL: percalços vividos no processo de desenvolvimento humano

Esse segundo núcleo aponta como as constituições sociais interferem no processo de constituição da subjetividade individual. Ele traz alguns indicadores da subjetividade individual: ***sentimento de culpa, fracasso e a busca por resistência; individualidade e sentimento da solidão; interesses pessoais e projeto de vida.***

Analisaremos, nesse segundo núcleo, os indicadores, expressos na fala dos participantes na entrevista, de maneira articulada às informações obtidas das participações no grupo, que dizem respeito à subjetividade individual dos participantes da pesquisa.

4.3.1 Sentimento de culpa, fracasso e busca por resistência

Este indicador traz os relatos a respeito das dificuldades enfrentadas pelos discentes, vistas como dificuldades individuais e não coletivas, o que faz com que estes discentes tenham uma sensação de culpabilização por suas fragilidades, sendo que muitas vezes estes alunos se paralisam diante dessas dificuldades ou buscam sozinhos o enfrentamento, acreditando que essas falhas no aprendizado devam ser superadas individualmente. É o que pode ser observado nos trechos das falas dos seguintes participantes:

P4: Eu estava estudando para ser biomédica, mas pesando assim, janeiro vai ter a transferência, então todo dia eu pensava vou estudar esta matéria para quando chegar a prova ver se eu consigo, então, um dia a menos.

P5: Na organização do tempo, eu acho que eu não sei, eu acho que eu sou muito desorganizada no meu tempo, em tudo, na organização dos

conteúdos propostos pelos professores nas atividades, eu acho este o maior enfrentamento.

As falas descritas apontam para a discussão, de que as falhas no aprendizado, as dificuldades apontadas são vistas de forma muito individual, por exemplo, a participante 4, relata que a sensação é de vontade de que as disciplinas que não fazem sentido para ela, sejam cumpridas o mais rápido possível. A participante 5, se coloca como sendo uma pessoa muito desorganizada, o que faz com que ela não consiga acompanhar os conteúdos propostos.

Essas falas apontam para a necessidade de ações de acolhimento no contexto universitário para trabalhar essas experiências, onde os discentes, às vezes não se implicam nas disciplinas, outros desenvolvem relações com a presença de sentimentos e emoções ruins ou contraditórias ou ainda, vivendo essa experiência de maneira não significativa. Parece urgente a demanda por ações profissionais qualificadas dos diferentes atores educacionais que resguardem o processo de desenvolvimento vivenciado no percurso da formação profissional a partir da coletividade.

Segundo González Rey e Bezerril Neto (2015), o comportamento é expressão de uma configuração individual, subjetiva, mas da qual fazem parte os sentidos subjetivos gerados na trama relacional, os problemas ou dificuldades apresentados pelos alunos, não são condições intrínsecas a eles, fazem parte de um conjunto de comportamentos subjetivos mas que são resultado de sentidos subjetivos gerados em diferentes espaços e momentos da vida destes discentes, assim como na diversidade de seus contextos atuais, dentre eles a sala de aula, a Universidade.

Dessa forma, Oliveira (2016) afirma que é fundamental que a Universidade desenvolva ações de orientação e atendimentos aos problemas apresentados pelos alunos relacionados a questões de aprendizagem e psicossociais, dentre elas ações de nivelamento, reforço da aprendizagem, tutorias, monitorias. Pois, considera-se que os problemas de aprendizagem incidem diretamente no baixo desenvolvimento acadêmico dos alunos, sendo necessária a oferta de disciplinas que promovam conhecimentos de nivelamento, para superação da defasagem dos conteúdos, principalmente em disciplinas que costumam ter maior índice de reprovação.

Parte da discussão a respeito dessa vivência é a percepção do desafio do enfrentamento decorrente do medo de fracassar, medo do julgamento quanto aos

resultados obtidos nas disciplinas, quanto à sua formação e insegurança quanto ao tipo de profissional que eles se tornarão, conforme apresentado nos trechos das falas dos participantes descritos a seguir:

P1: Eu vou pra escola, faço estágio e tem coisas boas, mas tem coisas muito preocupantes no ambiente escolar (...) você vê também que a maioria dos professores estão doentes e eles falam pra gente isso e me preocupa isso porque eu estou em uma fase da faculdade que eu não estou 100%, eu fico imaginando como vai ser minha atuação lá, será que eu vou conseguir estar 100%.

P6: Eu estou no primeiro período e só essa semana que eu me dei conta de que eu estou na faculdade, por conta da semana de prova, porque aquele choque que bate tipo olha isso que você está fazendo.

P6: Da parte que me fazia da crise existencial que me dizia que não vai conseguir, que não vai pra frente, medo de pegar DP e tanto que eu até chorava, mas momentos em que você se pega, tipo, sem chão, sem base, sem nada e não você sabe o que faz, eu estou agora nesse exato momento, mas eu...

A participante 1, pontua que sua atuação profissional será nas escolas e que percebe os condicionantes sociais e históricos que permearão sua prática docente, afirmando que teme não conseguir uma atuação 100%, uma vez que sua vivência acadêmica teve seus percalços, onde ela relata já ter passado por diversos problemas acadêmicos e emocionais e portanto não conseguiu se dedicar inteiramente ao seu processo de formação.

Essas vivências demandam a criação de espaços de ressignificação para reelaboração das emoções e sentimentos. A fala desse participante aponta para uma discussão a respeito da necessidade de subjetivação das experiências, em que os discentes se sintam à vontade para falar a respeito desses sentimentos e do medo de fracassar.

Segundo Matos (2013), o processo de adaptação ao ambiente universitário é um grande desafio para o estudante ingressante, uma vez que esse estudante chega muito jovem à Universidade. Muitas são as mudanças, associadas a ritmos e estratégias de aprendizagem, e que, se não forem bem trabalhadas acabam por favorecer sentimento de tristeza e solidão. Fatores associados a isso são a ansiedade, problemas financeiros, estresse, dificuldades com alguma disciplina do curso e até mesmo dificuldades de aprendizagem, o que requer da Universidade a criação de espaços de escuta de serviços de apoio ao discente.

O participante 6, ainda cursando o seu primeiro ano na Universidade, relata que a vivência acadêmica ainda não está assimilada, afirmando que ainda se sente em “choque”, principalmente nos períodos de avaliações. Então sente insegurança, quanto ao medo de não conseguir bons resultados acadêmicos, medo de reprovação nas disciplinas, afirmando que já passou por momentos em que chorava, se sentia perdido.

O medo de fracassar, a angústia de não corresponder às expectativas, por meio de desempenho acadêmico insuficiente, acaba por provocar nos discentes, comportamentos como individualismo e competitividade, além do questionamento a respeito dos currículos mais inflexíveis, baseados na quantidade de conteúdos.

González Rey e Bezerril Neto (2015), apontam que o sentido subjetivo e a configuração subjetiva, não dissocia emoção e cultura. Dessa forma, é inseparável a questão do emocional e do simbólico, sendo assim, o sofrimento e o adoecimento fazem parte dessa integração corpo e processos de subjetivação humana. Essas questões de cobranças curriculares, acabam então, por gerar essas sentimentos e emoções nos discentes.

Segundo Andrade e colaboradores (2016), as situações como o excesso de carga-horária, as práticas avaliativas normalmente mais centralizadas no final do semestre, a organização curricular, a desconexão entre teoria e prática, a dificuldade de adaptação à vida universitária, esta última correlacionada tanto a questões econômicas, quanto sociais relacionadas a construção de laços sociais, constituem-se enquanto fatores de situações que podem levar a sentimento de inadequação e sensação de fracasso.

No que diz respeito a essa vivência acadêmica percebida enquanto sofrimento e as expectativas dos discentes de como deveria ser essa vivência acadêmica, Matos (2013) enfatiza que a entrada na Universidade não deve ser analisada isoladamente, devendo ser discutida em seus aspectos econômicos, históricos, culturais, uma vez que, a sociedade volta-se para o sujeito com expectativas a respeito do êxito acadêmico e esse sujeito internaliza essa expectativa. Dessa forma, no processo de formação universitária, esse aprender ganha um novo significado, por requerer novas responsabilidades, por abranger aspectos como a escolha de uma carreira, estabelecimentos de novos compromissos e responsabilidades.

Os sentimentos de alienação e necessidade de resistência estão presentes nas falas dos participantes, quando eles apontam a sensação de que a vivência acadêmica é ruim, sem sentido, sem significado, sendo esses sentimentos uma constante durante todo o percurso acadêmico, trazendo consigo, a percepção da passividade.

P2: É uma coisa que eu fico preocupada... É o medo de acomodar, sabe? de... aceitar esse sistema todo mecânico...

P6: Virar uma engrenagem ali, né?

P2: Aham... Eu tenho medo disso.

P5: A discussão nossa semana passada foi isso, né? Eu sempre estou tentando, assim né, ser crítica. Por isso que eu falo... É um processo de enfrentamento, porque quando você enfrenta, é doloroso...

P2: Porque esse... e... e... o modelo de ensino que é passado pra gente não é um modelo crítico, é um modelo que a gente só aceita, né? A gente é passivo, o professor manda e a gente aceita...

P5: Igual aquela questão que você falou do conhecimento, que você buscou e a gente sempre tem que sempre estar buscando conhecimento porque quando a gente acomoda: "Ahhh bom, vai ser assim...". Vai ser igual aquela música: "Eu nasci assim, eu cresci assim, vou morrer assim..."

As falas descritas apontam para essa preocupação, como o que diz a participante 2, ao discutir que, às vezes, percebe a vivência acadêmica como algo muito mecânico, onde sente que o aprendizado acontece de forma passiva, não perpassando um modelo crítico, o que traz para ela o sentimento de que é preciso resistir para não se acomodar. Esse sentimento traz como pano de fundo, elementos já presentes na discussão desse núcleo, tais como a competitividade, o individualismo, com a presença de um enfoque conteudista, nas práticas e metodologias, além de currículos estáticos.

De acordo com González Rey e Bezerril Neto (2015), o social então deixa de se apresentar enquanto algo externo ao sujeito, por essas questões representarem a configuração subjetiva e o sentido subjetivo, não visto mais como uma dimensão externa à pessoa, mas transcende a isso, apontando as configurações subjetivas geradas pelas pessoas e os espaços sociais em que essas pessoas convivem. Dessa forma, as consequências do social para a vida humana são sempre atravessadas por processos de subjetivação das pessoas, e estas estão sempre implicadas na vida social (GONZÁLEZ REY; BEZERRIL NETO, 2015).

Segundo Panúncio-Pinto e Colares (2015), faz se necessária uma mudança nas estratégias de ensino aprendizagem, de acordo com os novos paradigmas da

formação universitária, por meio da flexibilização e inovação dos Projetos Político-Pedagógicos, nos papéis desempenhados pelos professores e alunos, uma vez que os alunos vêm apresentando questionamentos a respeito dessas relações, afirmando perceberem os currículos estáticos, sentindo-se alienados no seu processo de aprendizagem.

O mesmo é apontado pela participante 5, que diz que busca ser crítica nos conteúdos apresentados nas disciplinas, afirmando que se trata de uma resistência enquanto processo de enfrentamento, mas que esse enfrentamento é doloroso. A participante ainda relata que busca o conhecimento enquanto não acomodação, para não se sentir passiva. O participante 6 relata, assim como a participante 5, o medo da acomodação, e do sentimento de estar passivo, apenas fazendo parte de um sistema alienante.

Essas falas apontam para a necessidade de uma discussão do modelo racional de desenvolvimento e espaço de pouco pertencimento, que favorece que os alunos adquiram estratégias de sobrevivência. Entretanto, também de adoecimento por se eximirem da participação ativa e construtiva de sua formação profissional.

Segundo González Rey e Bezerril Neto (2015), a subjetividade se caracteriza como uma produção cultural e social, situada historicamente e se apresenta como uma visão alternativa às representações sociais dominantes a respeito dos processos de adoecimento e promoção da saúde, se apresentando como uma alternativa frente ao individualismo naturalizado, que se caracteriza pelo processo crescente de medicalização, despersonalização e patologização presentes na nossa cultura.

Segundo Silva, Cerqueira e Lima (2014) é necessário refletir a respeito do ambiente universitário enquanto esse espaço que gera tanto crescimento, quanto sentimentos de dor, passividade, causador ainda de adoecimento. A trajetória do estudante universitário é permeada por desafios e descaminhos, com um projeto de busca de realização pessoal e profissional, marcado por decisões, lutas, frustrações, insegurança, num processo de transformação de si mesmo e do mundo.

De acordo com Andrade e colaboradores (2014), deve-se buscar a construção de projetos políticos pedagógicos, com currículos que busquem uma formação não somente conteudista, mas que englobem o desenvolvimento humano em uma formação no contexto biopsicossocial. De acordo com estes autores, o apoio psicológico deve ser mais integrado à construção e execução dos planos de

ensino, além disso, os discentes devem receber suporte psicopedagógico para o enfrentamento das tensões e adaptação à rotina acadêmica, e as Universidades devem reconhecer os elementos estressores, avaliando melhor seus conteúdos, aprimorando seus métodos de ensino, estimulando atividades extracurriculares e fortalecendo as relações e teias sociais.

Segundo González Rey e Bezerril Neto (2015), estas ações de promoção de saúde implicam na capacidade de gerar novos sentidos subjetivos diante dos conflitos, situando mais nas condições subjetivas do que nas objetivas, ao contrário do que faz o adoecimento, que consiste na impossibilidade de geração de novos sentidos, ou até mesmo na perda, mesmo que temporária da capacidade geradora de sentidos pelo sujeito.

4.3.2. Individualidade e sentimento de solidão

Este indicador apresenta sentimentos de individualidade, de isolamento, apontando para a experiência da Universidade vivida de forma individual e isolada, como se os discentes não se vissem dentro de um coletivo, onde todos passassem por situações análogas e, portanto, pudessem passar por situações que causassem a mesma sensação, as mesmas dificuldades, o mesmo estranhamento. Observa-se isso, nas falas descritas abaixo:

P1: Eu vou começar então, de um tempo para cá, eu tive um ano muito pesado, que comecei a ter crises de ansiedade nas aulas, (...) porque auto cobrança extrapolou devido a expectativa que a gente coloca, a gente fica tão nervosa de não consegui atingir que eu não consigo fazer nada.

P3: Eu imaginava que era mais fácil.

P3: No começo eu chorava todo dia.

P5: Eu imaginava que era pior.

De acordo com as falas descritas por estas três participantes, a vivência acadêmica não é significada de forma coletiva, sendo muitas vezes, vista de forma particularizada, muito individualizada.

A participante 1 relata um misto de emoções quanto a essa experiência, ao afirmar que sua experiência acadêmica teve um ano marcado por crises de ansiedade, pelo medo e expectativa de não se sair bem nas disciplinas, devido a “auto-cobrança”, excesso de nervosismo, medo de não corresponder ao esperado. A

fala aponta para a questão de que a escolarização, o ingresso na Universidade, resulta em um processo de “crise” para o ingresso na vida adulta, que exige uma reconfiguração das representações, uma vez que surge uma sobrecarga de representações.

Segundo Andrade e colaboradores (2016), os problemas ligados à formação acadêmica, as dificuldades de adaptação à cidade onde fazem a graduação, as dificuldades vivenciadas nos cursos, todos estes elementos ligados à formação acadêmica aliados às questões idiossincráticas podem trazer consigo angústia e sofrimento, sentimentos vivenciados muitas vezes individualmente, acabando por potencializar a percepção do estudante de que ele precisa de ajuda para superar estas questões da sua realidade.

Silva e Tuleski (2005) afirmam que, no que diz respeito aos trancamentos de matrícula, o sofrimento psíquico dos discentes está diretamente associado ao, às reprovações, dúvidas relacionadas à escolha do curso e desentendimentos familiares. Associam-se a isto, as cobranças pessoais e da sociedade com relação à boa formação e projetos futuros relacionados à profissão. Os estudantes apontam ainda que o processo educacional e o modelo de educação mais tradicional podem estar relacionados ao sofrimento psíquico (TENÓRIO *et al.*, 2016).

Tenório e colaboradores (2016), ao estudarem a respeito da saúde mental nas escolas médicas em *dois campi* de uma Universidade Pública do Nordeste, apontam que, características do contexto e da formação universitária dos discentes se tornam prejudiciais para a sua dimensão psicológica, tais como: a alta carga horária, a densidade de informações e o excesso de cobranças tanto em ambiente acadêmico como fora dele. Sendo que estes discentes têm apresentado alta prevalência de transtorno mental comum, além de diversos sintomas depressivos e a presença da síndrome de *burnout*.

De acordo com Bezerra (2012), existe na sociedade uma grande valorização do rendimento acadêmico, do corresponder às expectativas colocadas pela sociedade e pelas instituições de ensino e não corresponder a estas expectativas pode culminar em discriminação e rotulação, pois os discentes são vistos como pessoas que não conseguem aprender ou que não querem aprender. As instituições de ensino criam um modelo de aprendizagem e de ensino por meio de um currículo que é padronizado, definindo situações de dificuldades de aprendizagem,

dificuldades de adaptação, elas ensinam habilidades engessadas com currículos seriados, não proporcionando a autonomia e o processo de criação, já que exige um padrão a ser ensinado e a ser aprendido, gerando sentimento de inadequação, desadaptação e de cobrança nos discentes.

Conforme descrito nos trechos das participantes 3 e 5, observa-se que as participantes da pesquisa afirmavam acreditar em período anterior à entrada na Universidade, que a vivência acadêmica seria algo mais fácil e que na verdade não seria como elas estavam vivenciando, onde segundo um dos relatos, essa experiência a fazia chorar todos os dias, devido às emoções despertadas.

Dessa forma, a fala aponta para a questão de que há certo distanciamento entre as perspectivas de como seria a vivência acadêmica e as condições materiais oferecidas pelo contexto da escolarização. Existe nestas falas uma quebra de expectativa, os discentes acreditavam que se sentiriam mais acolhidos, menos solitários, com a entrada na Universidade, mas se percebem sozinhos, e acreditam que as experiências vividas acontecem somente com elas, de forma individual.

As crenças e as emoções, segundo González Rey (2015), não se consolidam de forma neutra, baseadas somente nos processos subjetivos, individuais, se organizando não pelo momento atual da pessoa, mas elas se organizam por meio de diferentes representações que se organizaram em outras áreas da vida do sujeito e se articulam durante o processo de sofrimento modificando ou não as suas configurações subjetivas. As ações de promoção de saúde devem buscar a elaboração de novos sentidos para estas experiências de forma a construir novas configurações subjetivas (GONZÁLEZ REY, 2015).

De acordo com Dias (2009), a projeto de vida de escolha profissional baseado na formação universitária é orientado por sentidos, motivações de ser, sendo perpassado por motivos e comportamentos no processo de busca de um trabalho futuro. Adentrar a Educação Superior, significa uma mudança de contexto e de relações interpessoais a serem estabelecidas, essa escolha implica em um processo de construção de um futuro desejado ou preterido a partir de uma história e de um passado vivenciado. O ingresso na Universidade proporciona uma teia de relações e de novas mediações sociais que contextualizam os significados sobre a futura atividade produtiva, tendo diversas significações, contextuais, subjetivas do que é estar qualificado para o mundo do trabalho.

Ainda segundo Dias (2009), ingressar na Educação Superior significa romper certas relações, aprender a fazer negociações, ter direções e criar expectativas com muito significado, desenvolvendo um sentimento de pertencimento a determinada categoria profissional. Esse ingresso desde o primeiro ano traz consigo novas situações, como a recepção dos calouros ou outros rituais de passagem, que deixam marcas na subjetividade destes discentes. Essa inserção no curso superior aponta para expectativas e perspectivas com relação ao trabalho e as possibilidades de inserção profissional, medo do investimento em um curso superior baseado em escolhas desacertadas, inseguranças quanto às possibilidades futuras de ingresso profissional.

Após a explicitação de fatores como decepção, ansiedade, cobrança e sofrimento presente nas falas dos alunos, mostra-se evidente a necessidade de ações que favoreçam a partilha e significação desses elementos no contexto universitário, uma vez que a vivência acadêmica é solitária, não compartilhada, acontecendo de forma individual, onde os discentes vivem sentimentos de angústia e desamparo, sentindo que não há ninguém com quem possam compartilhar o que estão vivenciando.

Ainda dentro deste indicador relacionado à subjetividade individual destaca-se o sentimento de solidão, em meio à multidão, como se os alunos se percebessem sem identidade, como apenas um número, um aluno a mais na Universidade. As falas descritas abaixo apresentam um pouco dessa discussão:

P3: Eu coloquei assim também, mas um pouco diferente, eu coloquei que, eu sou mais um aluno da faculdade.

P1: Você não vai ser ninguém, se você não tem nenhum orientador em vista, independente de TCC ou não, você também não é ninguém de novo, você é só um ser que tá aí nas aulas, a pressão também que tem pra você escolher uma área.

As falas descritas apontam para essa discussão, tanto a participante 3, quanto a participante 1, relatam o mesmo sentimento, ao pontuarem que se sentem mais um aluno na faculdade, que se não se esforçarem (o esforço aqui visto como meritocracia), se não fizerem suas escolhas quanto áreas, quanto a orientadores, serão só mais um número, alguém que frequenta as aulas, que não é visto, não é percebido.

Assim sendo, observa-se, no discurso apresentado, que a Universidade se apresenta enquanto um lócus de desenvolvimento na vida adulta e, para além da formação para o mercado de trabalho, constitui-se enquanto um espaço de construção de competências para o ingresso na vida adulta e profissional ao favorecer, por meio da formação, um espaço de autonomia e independência.

De acordo com González Rey (2015), é necessário pensar a escola, assim como qualquer outro espaço social, um espaço onde as subjetividades individual e subjetivas se apresentam, não sendo descritas de forma simplista, mas de acordo com sua complexidade, não cabendo a proposição de ações de promoção de saúde, baseadas unicamente no modelo biomédico, mas levando em conta, além de aspectos físicos, biológicos e psicológicos, aspectos socioeconômicos, institucionais.

Segundo Silva e colaboradores (2015), o período de vivência universitária implica do desenvolvimento de maturidade psicoafetiva e consolidação de novos papéis para o desenvolvimento de uma identidade pessoal e profissional. O espaço universitário é o lugar de desenvolvimento psicossocial, sendo palco de muitos conflitos, e para isso, as Universidades devem se preparar para ajudar que esse processo não ocorra de forma que seja permeado por sentimentos de solidão, isolamento, sentimento de não ser visto, percebido.

O que ocorre é que a Universidade objetiva mais o conhecimento a ser adquirido, desenvolvido, questões teóricas para que o discente esteja preparado quando estas questões surgirem na prática profissional, durante as situações reais. A Universidade enfoca que as habilidades e conhecimentos devem ser apreendidos e cristalizados para que o discente assuma uma identidade profissional sem a tutela da instituição e dos professores. No entanto esse processo deve ocorrer dentro de um projeto de dimensão holística e sistêmica do ser humano, que leve em consideração a multidimensionalidade do ser humano (SILVA *et al.*, 2015).

Esse processo de formação discente se propõe a focar mais na pessoa e menos na instrumentalização técnica do sujeito, focando mais a dimensão social e emocional, na totalidade da pessoa humana e menos na dimensão intelectual e cognitiva. A ênfase técnico-científica produz um discurso desumanizado, com desumanização do outro e de si mesmo, trazendo como resultado, o sentimento de isolamento, de falta de identidade, se traduzindo na formação de profissionais emocionalmente despreparados para lidar com o outro, e afetivamente

desconectados com a dimensão biopsicossocial e espiritual de todo o fenômeno humano (SOUZA, LEMKUHL, BASTOS, 2017).

Os relatos dos participantes ainda apontam para a questão de eles sentirem o ambiente acadêmico como desumanizado, onde o aluno tem que obedecer atentamente ao que o professor pede, como se o professor buscasse lapidar, encaixar o aluno em padrões pré-determinados, conforme apresentado a seguir:

P1: Então, a gente conversou muito porque assim, a realidade que a gente está inserido no curso, não é que a gente não goste do curso, é como as coisas acontecem lá dentro, que é tudo muito cruel, tudo muito desumano, sabe? E isso influencia isso em casa. A gente leva todas as coisas que acontecem da faculdade para casa de casa para a faculdade.

P1: É, você é aluno e aqui você nunca não manda nada, né.

P2: Outro fator, eu pensei que todo mundo igual da faculdade, que eles tentam lapidar todo mundo para ficar igual para não sair da imagem que... pra gente não renascer e é o que eu sinto, que a gente é lapidado... Sai igual, sem pensamento crítico, assim.

P8: Se você não segue a linha que eles seguem, você é o esquisito, você é o bobo, a gente tava discutindo isso.

A participante 1, relata que sente na Universidade, como um ambiente de autoritarismo, percebendo esse ambiente como cruel e desumano. Assim como também pontua a participante 2, que afirma sentir que os professores não permitem que os estudantes desenvolvam o pensamento crítico, relatando que a sensação é a de que o professor quer lapidar o aluno. O que traz neles a sensação de que é necessário se adaptar, para que não se sintam diferentes, esquisitos, conforme relato do participante 8. Verifica-se nessas falas apresentadas que os discentes têm buscado desenvolver estratégias de sobrevivência em meio a essas sensações de desumanização vivenciadas por eles.

Apoiar os estudantes apenas do ponto de vista pedagógico, ou oferecer assistência emergencial ou curativa, sem se preocupar com o desenvolvimento integral do discente, geram ações formais, gerais e impessoais, não trabalhando dentro do discurso da integralidade do ser. Assim o discente sente que é tratado de forma fragmentada, pois acaba sendo valorizado o aprendizado técnico em detrimento da formação integral do discente enquanto ser humano (TENÓRIO *et al.*, 2016).

Os relatos apontados, indicam que o sentimento de solidão, é presente, enquanto vivência individual e marcante na subjetividade desses discentes, e que,

eles buscam minimizar esse sentimento por meio da busca de apoio, entre os amigos, para fortalecimento, conforme apresentado nos trechos das seguintes falas:

P2: Essa daí dá a impressão que todo mundo está no mesmo barco...
(risos)

P5: Igual aquela frase: “Ninguém solta a mão de ninguém.” ... “Ninguém solta a mão de ninguém, está todo mundo unido...”

P8: Quando esse termo te quebra, a única pessoa que te junta os pedaços são os amigos que você faz aqui.

Os relatos da participante 2 apontam para a questão de que os alunos ao buscarem apoio, sentem que outros alunos passam por situações semelhantes, o que lhes traz certa tranquilidade e sentimento de acolhimento, pertencimento. O mesmo se observa nos relatos dos participantes 5 e 8, quando elas apontam o papel da união, da amizade e do suporte uns dos outros para o sentimento de fortalecimento.

De acordo com González Rey (2015), não se pode patologizar processos, considerando-os como individuais, sendo que eles fazem parte de dinâmicas sociais que precisam ser compreendidas antes de que seja iniciado qualquer ação de mudança com as pessoas ou com os grupos de pessoas envolvidas nessas dinâmicas. A perspectiva histórico-cultural entende o sujeito individual numa teia cultural e social, sendo todas essas partes consideradas fundamentais para as configurações subjetivas desse sujeito. Assim sendo as ações de promoção de saúde devem trabalhar neste contexto sociais, onde as relações acontecem

As falas dos participantes demandam por uma ressignificação desses sentimentos, de formas tanto individual, quanto coletivas. Esses sentimentos e afetos, muitas das vezes, são relegados e desconsiderados em prol do enfoque que as Universidades dão para a formação intelectual, para a aquisição e produção de conhecimento científico.

Segundo Petroni, Souza e Pereira (2012), o modo de escuta do sofrimento tem papel fundamental nos processos humanos, principalmente no processo educativo. No ambiente universitário, existe um enfoque para a questão científica, escolhas profissionais, decisões de vida, sendo minimizadas as emoções, os afetos e sentimentos. Dessa forma, essa escuta deve se fazer presente durante a formação acadêmica. Ainda de acordo com as autoras, o apoio recebido dos pares e docentes por meio da escuta, no processo de compartilhamento das experiências, permite

essa ressignificação, o que ajuda na criação de estratégias de superação e enfrentamento por meio da mobilização subjetiva e coletiva.

Assim sendo, de acordo com Araújo e Gastal (2016), apesar das instituições possuírem serviços de apoio e orientação psicológica e pedagógica, essa escuta e esse suporte, há que se ressaltar que os docentes não podem ignorar as manifestações subjetivas do sofrimento dos discentes, uma vez que esse sofrimento decorre das relações, estando atrelado ainda às relações e demandas pedagógicas.

Para Silva, Cerqueira e Lima (2014), a busca por suporte emocional e por relações interpessoais mais estreitas, consiste em estratégias de enfrentamento de situações mais estressantes. O estudo aponta ainda, que, programas de mentoria ou a adoção de propostas pedagógicas mais interativas, com a realização de pequenos grupos, onde haja participação mais ativa dos discentes no processo de ensino-aprendizagem, proporcionam maior interação e podem auxiliar na diminuição da prevalência de sofrimento psíquico.

Na concepção de González Rey (2015), o subjetivo, não é representado nem pela pessoa, nem pelo espaço social em particular, ele é um sistema de configuração atual que se organiza no curso da história de vida das pessoas e de seus espaços sociais, e se alimenta das múltiplas produções simbólico-emocionais que representam as experiências dessas pessoas e dos diferentes espaços sociais em que essas pessoas vivem, é neste contexto que a configuração subjetiva da experiência humana ganha vida.

De acordo com Silva e Ribeiro (2014), a presença de espaços para trocas e relações intersubjetivas entre as pessoas, é fundamental para a amenização do sofrimento psíquico. O relacionamento socioafetivo prazeroso contribui para o sentimento de prazer e para o sentimento de pertencimento nas relações. Osse e Costa (2011), dentro desta discussão, enfatizam o papel das instituições de Educação Superior no processo de proporcionar aos estudantes universitários, contextos mais integrativos, que garantam vivências positivas num processo de integração que contribua para a permanência do estudante na Universidade, até a conclusão do curso. Estes autores acreditam que a qualidade de vida dos estudantes deve ser uma preocupação constante das Universidades.

4.3.3 Interesses pessoais e projeto de vida

Este indicador está descrito nas falas dos participantes, onde se percebe a presença de elementos que apontam distanciamento e enfretamento das adversidades de forma individual sem relação com outros, como amigos e familiares.

P1: aí chegou no ensino médio, tudo isso envolvia física, matemática, química, e eu comecei a achar muito interessante o universo de aviação, apesar de não ter ninguém nessa área e aí eu fiquei pensando no que que seria mais próximo ... eu gosto da escola, gosto de estar lá, só o que acontece mais assim, você pensa em várias questões, de ter que pegar vários outros turnos, na qualidade de vida, e isso não é um fator, porque ainda nem pensei como seria trabalhar em uma cidade grande, e assim dá muito medo.

P2: Era o com mais janelas dentro dos cursos da saúde na UNIFAL, pois achei que daria mais tempo para estudar para o ENEM. Eu desenvolvi depressão no cursinho e precisava fugir da pressão de morar em Itajubá.

P6: Eu tenho uma visualização assim mediana, pretendo terminar meu curso, pretendo atuar na educação básica do ensino médio, fundamental, porque é uma área que eu gosto sabe. Eu gosto da escola, eu gosto do lugar, porque você adquire conhecimentos.

P8: Tenho interesse por aviação e a física sempre esteve presente neste contexto e por perceber que há vários paradigmas/dificuldades para se ensinar e aprender Física.

Segundo a participante 1, a escolha pela Universidade e pelo curso atendia a interesses pessoais, já que em sua escolha, buscou pesar as áreas pelas quais ela mais se interessava e qual curso estava mais próximo disso. Afirmou ainda que a escolha por um curso de licenciatura tem relação com o fato de gostar da escola, de se sentir bem na escola, apesar da preocupação salarial e a necessidade de trabalhar em vários turnos, correndo o risco de comprometer sua qualidade de vida.

O participante 6 também relata que a escolha por um curso de licenciatura tem relação direta com o fato de gostar muito da escola e de compreender que a escola é o local onde se adquire conhecimentos.

A participante 2 relata que a escolha do curso foi influenciada pelo desejo de ingressar em algum curso superior, para deixar sua cidade natal e encontrar novos caminhos para fazer novas escolhas.

O participante 8 aponta seu fascínio sobre a Física e como acha essa ciência fundamental, tanto quando se aprende, quando se ensina. Acha muito interessante os paradigmas e dificuldades apontado pelo estudo da Física, o que influenciou diretamente sua escolha pelo curso.

As falas desses participantes apontam para o fato de que suas escolhas foram pessoais, baseadas mais por afinidade com determinada área, do que realmente baseadas em um projeto, em um planejamento.

Os trechos descritos demonstram que os participantes tinham consciência da necessidade de ter uma formação universitária e fizeram escolhas mais baseadas em interesses relacionando essas escolhas a um conhecimento superficial dos cursos, ou até mesmo como necessidade de cursar uma Universidade o mais rápido possível, sem atentar tanto para suas escolhas. São escolhas individuais, feitas de forma mais solitária e particularizada.

Segundo González Rey (2017), não se consegue ser sujeito o tempo todo, o sujeito emerge sempre que as emoções estiverem comprometidas com as suas ações em seus diferentes contextos. Como sujeito, a pessoa tem a capacidade de ter seu posicionamento, de ter seus pontos de vista e suas reflexões pessoais. No entanto por esta pessoa estar atrelada ao social, há que se dizer que as condições subjetivas tem relação com as objetivas e materiais, nem sempre podendo atuar de forma ativa, reflexiva e questionadora.

Panúncio-Pinto e Colares (2015) apontam que esse momento de escolha profissional que para certa parcela dos jovens coincide com o ingresso no ambiente universitário, corresponde a um período muito importante para o desenvolvimento do jovem, pois os eventos da vida, neste acaso, o ingresso no mundo acadêmico, influenciam de forma direta o desenvolvimento humano.

Segundo as falas descritas pelos participantes da pesquisa, o processo de escolha por um curso de formação superior não ocorre de forma linear, mas se constrói de formas diferentes de acordo com a realidade de cada discentes, conforme apresentado nos trechos a seguir:

P1: Bom, eu escolhi a faculdade porque tava localizada aqui, porque eu não tava podendo morar fora, eu não tinha condições, por ela ser gratuita né, isso é importante, porque quando eu entrei aqui, a minha irmã tava finalizando o curso de psicologia, que é pago aqui, e também trabalhava e se eu fosse escolher um curso e não tivesse aqui, por exemplo, que eu não tivesse passado e fosse uma faculdade privada, que eu tivesse que pagar também, eu teria que esperar um tempo até ela se formar e tudo mais, e também assim, pra quem mora aqui.

P2: Eu coloquei que é uma responsabilidade muito grande, é muito importante fazer uma graduação pra vida da gente. O meu (sonho) é de infância, eu sempre gostei de estudar, sempre as professoras falavam, ah, tem que estudar, se não estudar não é nada, não sei o quê.

P3: Por enquanto não, porque a gente não tem muita noção disso, a gente percebe que tem que ter mais responsabilidade, acho que é mais quando você começa a pensar, tipo, o que eu ou fazer da vida né, aí começa opa, eu tenho que procurar alguma coisa.

P4: Eu escolhi o curso por uma série de coisas, porque eu sempre quis desde criança e por afinidade à área, é o que mais me cativa assim, e não vai me satisfazer só profissionalmente, acho que vai me ajudar como pessoa.

A participante 1 afirma que a escolha do curso, se deu pelo fato do curso que ela queria e da faculdade estarem localizados na cidade onde ela mora, além da gratuidade da Universidade, o que possibilitou seu ingresso em um curso superior.

A participante 2 diz que, o curso universitário era um sonho de infância, considerando muito importante e um fator de grande responsabilidade a realização de uma graduação.

A participante 3, considera que o ingresso na Universidade gerou nela um senso de responsabilidade, permitindo com ela passasse a pensar mais sobre seus projetos e objetivos de vida.

A participante 4, afirma que além da afinidade com o curso, a sua escolha se deu pela possibilidade de ele conseguir sentir-se realizada tanto pessoalmente como profissionalmente.

Os trechos descritos, apontando os discursos das participantes, apontam para a importância da escolha profissional e do ingresso na Universidade na construção de sentido na vida destas discentes e na construção de projetos de vida futuros.

A entrada na Universidade significa para o sujeito um momento onde há a convergência de diversos eventos, sendo alguns deles mais normativos e esperados, e outros mais incomuns, inesperados, que exigem dos jovens a utilização de novas estratégias para manejar essa nova situação, essas novas estratégias podem ser tanto para resolver questões de ordem da vida pessoal, como relações entre os pares, professores, nova configuração de rotina de vida, como podem ser problemas de ordem cognitiva, como novas formas de estudar, novas rotinas e cronogramas de estudo (PANÚNCIO-PINTO; COLARES, 2015).

Quanto às escolhas dos cursos, Campos (2015), afirma que trata-se de um processo baseado em anseios e expectativas relacionadas a vivências individuais com a escola no decorrer do processo educacional recebido e nas relações com educadores e afinidades, o que traz a necessidade e o desejo de ser um profissional

de determinada área conforme o que se conhece da profissão e o que já se vivenciou a respeito.

O projeto de vida está descrito nas falas dos participantes, onde eles indicam elementos que apontam vinculação da formação a um projeto de vida familiar e social, conforme descrito nos seguintes trechos apresentados:

P4: Eu nunca tive preferência nenhuma por faculdade, eu sempre quis medicina, não importa onde, já considerei ir pra Argentina, pro Acre, aí eu escolhi a faculdade, que eu soube negócio de transferência, aí eu falei, vou lá.

P4: Em muitos aspectos acredito que cursar a Universidade vai me satisfazer profissionalmente e ajudar no meu crescimento, desenvolvimento pessoal.

P5: Mas, tinha também muito essa visão, de que não, a UNIFAL, imagina a UNIFAL, aí depois você começa a ter contato com os professores, aí tem todas essas questões, então, pelo fato dela ser daqui, gratuita e eu achava que eu deveria entrar aqui, tentar, vai que eu consigo, mas foi muito isso.

Os relatos das participantes apontam para a escolha de formação uma Universidade que pudesse ser acessível, gratuita e compatível com seus projetos de vida. A participante 4, ingressou em um curso e conseguiu transferência um tempo depois para o curso pretendido, e hoje reconhece sua formação profissional como diretamente relacionada ao seu projeto de vida.

A participante 5, não reconhecia sua capacidade e seu potencial de poder ingressar em uma Universidade pública e sua aprovação e ingresso deu início a realização de seu projeto de vida.

Esses relatos apontam que as participantes encontraram na Universidade a possibilidade de concretizarem seus projetos de vida, alinhando desejos e anseios pessoais com expectativas profissionais e sociais.

Na concepção de González Rey (2017), o sujeito não é uma simples construção de outros processos, não tendo alternativas vivenciais se não às já determinadas, o sujeito representa uma instância capaz de gerar e assumir diversas opções diante das situações que vivencia. Mesmo que socialmente construído, essa constituição pode ou não se colocar enquanto uma barreira para a busca de novas propostas de vivenciar a experiência. De acordo com este autor, o sujeito devido a essa constituição social, pode subordinar-se aos elementos caracterizadores dos

diversos espaços sociais ou pode criar novas alternativas para expressar as opções singulares de sua socialização nesses espaços.

Os discentes apontam ainda em suas falas, a discussão do alinhamento dos seus projetos pessoais, com a realidade objetiva da Universidade em que estão estudando, conforme apresentado nos seguintes trechos:

P1: A UNIFAL é meio que, você passa do momento em que você tem que aceitar que ela é pra você, porque essa é uma questão da escola pública aqui, a gente acha que a UNIFAL não é pra gente (...), aí depois você começa a ter contato com os professores, aí tem todas essas questões, então, pelo fato dela ser daqui, gratuita e eu achava que eu deveria entrar aqui, tentar, vai que eu consigo, mas foi muito isso.

P4: Eu nunca tive preferência nenhuma por faculdade, eu sempre quis medicina, não importa onde, já considerei ir pra Argentina, pro Acre, aí eu escolhi a faculdade, que eu soube negócio de transferência, aí eu falei, vou lá.

P5: Há varias reflexões da profissional que quero ser. Por exemplo, eu vou ser professora de ensino médio, não me vejo, mas vou. Aí estou no mestrado, quero ser professora universitária. Então depende de como eu quero ser. Então fico vendo os professores como estão, que quando chegar lá na frente não quero ser aquela professora que fala para o aluno que ele está no lugar errado, isso eu nunca vou ser. Tudo que faço aqui eu acho que é uma vivência boa, pois tudo, a gente tira proveito de alguma forma.

P7: Então eu tenho muita vontade depois de formada continuar fazendo projetos, ajudando na extensão, eu acho assim que as pessoas precisam de atenção, por que as vezes elas não estão doentes só precisam de atenção. Eu queria assim, continuar ajudando nos PSF's, com grupos, a gente pode ajudar mais as pessoas, trabalhar com a raiz dos problemas de saúde. Eu não me sinto diferente das outras pessoas de outros cursos, não acho que a medicina tem outro valor, acho que todos os cursos têm seu valor.

A participante 1, relata em sua fala que a percepção da Universidade enquanto algo possível, nem sempre foi uma realidade para ela, afirmando que condições objetivas, como a gratuidade da Universidade, o ingresso e a convivência com os professores, foram aos poucos fazendo com que ela percebesse que era possível ingressar e conclui em um curso superior.

A participante 2, que inicialmente ingressou em outro curso da Universidade, e que depois conseguiu por meio de processo seletivo interno, ingressar no curso que realmente desejava, diz ter encontrado na Universidade, um caminho para a concretização de um projeto de vida, que ela iria tentar alcançar mesmo que para isso precisasse ingressar no curso em outro país, onde havia mais facilidade no ingresso.

A participante 5, relata que com o curso projeta o tipo de profissional que deseja ser, visualizando o curso em que faz graduação e o mestrado que também

está cursando na Universidade como caminhos a serem percorridos pra ser uma boa docente, talvez até mesmo na docência como professora universitária.

A participante 7, tem o desejo de associar sua formação universitária com trabalhos voltados à comunidade, que seja participando de projetos de extensão, prestando ajuda às pessoas que precisam de apoio nas doenças e de uma escuta mais atenta às suas questões de saúde.

Os trechos descritos apontam para a influência do contexto, da subjetividade social na formação das subjetividades individuais e em como os projetos de vida individuais são elaborados com base nas condições materiais e objetivas dessas participantes.

Percebe-se na análise desse indicador que, as relações dos sujeitos apresentam diversos elementos que influenciam diretamente nos processos de subjetivação, sejam eles intrapessoais como interpessoais. A teoria da subjetividade compreende que a apresentação da subjetividade se manifesta dialeticamente entre o momento social e individual, sendo o momento individual representado por um sujeito, pelas práticas desse sujeito, suas reflexões e sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2003).

De acordo com Máximo (2012), é na subjetividade que se identifica elementos do sentido subjetivo, elementos estes produzidos socialmente nos espaços de subjetivação, considerando os dilemas e os consensos relacionados ao processo de construção da do ser humano. O homem é um sujeito com subjetividade processual, complexa e histórica, podendo ser compreendido a partir do momento em que ele se posiciona em uma determinada relação social. Esse sujeito, ao se pronunciar, não está falando só de si, mas a partir dos diversos lugares que por ele são ocupados, fala do seu contexto e de tudo que foi construído a partir das suas relações sociais.

Ao entrar na vida social, o indivíduo transforma-se então em sujeito, ocorre uma socialização das diferenças individuais, que agora passam a se constituir como elementos de sentido na organização dos sistemas da relação social que acompanham o desenvolvimento humano. Assim como também, as constituições sociais impactam diretamente no desenvolvimento individual (GONZÁLEZ REY, 2007).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição da subjetividade individual está diretamente ligada a experiência social do sujeito e a como organiza toda essa experiência em relação à sua história. No processo construtivo da subjetividade, o processo subjetivo é responsável pela organização da experiência do sujeito.

No tocante a constituição da subjetividade, seja ela individual ou social, há que se salientar que os processos sociais não podem ser vistos como algo externo ao sujeito, ou como elementos determinantes do sujeito, mas devem ser vistos enquanto um sistema complexo, onde se percebe que a subjetividade social se constrói, num processo onde o sujeito é constituído e ao mesmo tempo constituinte.

Assim sendo, a constituição social de um sujeito, trata-se de um sistema diferenciado, em que as relações estabelecidas entre o individual e o social se apresentam de forma ativa, onde cada um desses fatores se configura de uma forma bastante ativa na relação um com o outro. Salienta-se ainda, dentro deste contexto, que a ação de um sujeito no âmbito social não deixa imediatamente suas marcas no contexto. Verifica-se que ela é correspondida pela reação dos mais diversos integrantes do espaço social.

Para tanto, interessada na investigação de tais aspectos esta pesquisa, delineada com base nos pressupostos da Teoria da Subjetividade de González Rey lançou como objetivo analisar os elementos que compõem a subjetividade social e subjetividade individual de estudantes em práticas de promoção de saúde no contexto da Educação Superior.

A pesquisa contou com a participação de doze discentes dos cursos de graduação do Campus I (Sede) da Universidade Federal de Alfenas. Os participantes foram dos cursos de Licenciatura em Física, Licenciatura em Letras, Biomedicina, Medicina, Odontologia, Bacharelado em História, Licenciatura em Ciências Biológicas.

Pode-se evidenciar que os elementos componentes da subjetividade social das vivências acadêmicas estabelecidas pelos estudantes no processo de escolarização, são demarcados pela presença de questões com as relações interpessoais, sentimentos de pertença como fatores que são fundamentais para

que as vivências acadêmicas sejam mais significativas, contribuindo para a saúde e para o desenvolvimento psicossocial dos discentes.

Dentro desses elementos, considera-se que o indicador que aponta para a necessidade de novos formatos didáticos e metodológicos em busca de responder às novas demandas curriculares, indica que os discentes participantes da pesquisa consideram que as relações entre discentes e docentes e as relações entre pares são distantes ou hierárquicas, os conteúdos das disciplinas são muito extensos o que impede uma vivência mais estreita e interfere no desenvolvimento do sentimento de pertencimento à Universidade.

Ainda nesse entendimento, de acordo com os relatos e análises dos relatos desses participantes, o que é possível observar é que estes consideram que as suas vivências acadêmicas são desfavoráveis ao seu desenvolvimento cognitivo, uma vez que, consideram que as metodologias adotadas pelos docentes e os currículos adotados devido a falta de comunicação entre os docentes e falta de desenvolvimento de um currículo integrado, acabam por provocar uma grade curricular extensa e sem espaços livres, o que interfere no seu rendimento escolar, provoca dificuldades de adaptação e no desenvolvimento das relações interpessoais, aumentando o sentimento de desadaptação e afetando a estabilidade emocional do discente.

Já em relação aos elementos que compõem a subjetividade individual a partir das relações sociais estabelecidas, verificou-se que existem situações até mesmo pregressas da história individual dos discentes que interferem no processo de transição entre o Ensino Médio e a Educação Superior, e na integração à Universidade, que contribuem significativamente para que as vivências acadêmicas sejam vistas de forma negativa.

Esses elementos estão apontados em alguns dos indicadores apresentados, como por exemplo o sentimento de culpa e fracasso, onde percebe-se, nos relatos dos participantes da pesquisa, a necessidade incessante de corresponder a expectativas e o sentimento de incapacidade e medo de fracassar ao não conseguir corresponder a elas. O que faz surgir ainda nos discentes, um sentimento de que é necessário resistir, apesar das dificuldades, como estratégia de enfrentamento a todas as dificuldades e obstáculos encontradas, uma vez que a formação acadêmica

tem um peso muito na sua subjetividade e nas suas representações sociais de sucesso pessoal e profissional.

Outro indicador correspondente a esses elementos da subjetividade individual é o da individualidade e sentimento de solidão. Onde de acordo com os relatos e análise desse indicador, os discentes participantes da pesquisa relatam a sensação de isolamento, relatando a vivência acadêmica, como vivida de forma muito individual e isolada, onde mesmo que os discentes estejam passando por situações semelhantes, eles a vivenciam isoladamente e não dentro de um coletivo, o que causa um sentimento de estranhamento, como se as vivências acontecessem de forma particularizada, individualizada.

Os interesses sociais e os projetos de vida são indicadores que também apontam os elementos da subjetividade individual que constituem a subjetividade social, uma vez que eles caracterizam a necessidade de tomada de decisões significativas para a vida do discente, colocando em prova suas fragilidades e potencialidades, exigindo formas de enfrentamento aos eventos da vida, exigindo posicionamentos nas diversas situações da vida e o desenvolvimento de habilidades tais como a capacidade de resolução de problemas, assertividade.

Por fim, considerando os elementos subjetivos sociais e individuais favoráveis a estruturação de práticas de promoção de saúde no contexto da Educação Superior, de acordo com os resultados obtidos com a realização da pesquisa que, acredita-se que a promoção de saúde no contexto acadêmico deve ocorrer por meio do estabelecimento de ações coletivas e grupais, onde se favoreça a ressignificação tanto dos elementos objetivos, quanto dos elementos subjetivos das vivências acadêmicas.

Os indicadores da pesquisa que se vinculam a esses elementos e apontam para essa demanda são a questão do mérito acadêmico científico baseado na ótica conteudista; competitividade e a necessidade de vinculação à vivência acadêmica. De acordo com esses indicadores, existe um enfoque na questão conteudista, onde as atividades dentro de sala de aula ou laboratório são mais valorizadas do que atividades extracurriculares.

Os relatos dos participantes da pesquisa apontam para currículos engessados e pouco flexíveis, onde eles sentem-se angustiados para atender às exigências curriculares o que segundo seus relatos e análises da pesquisa, acaba por gerar

competitividade, individualização e isolamento, diminuindo a qualidade das relações interpessoais e interferindo na vinculação acadêmica e no desenvolvimento de vivências acadêmicas mais saudáveis. Essas questões demandam da Universidade ações que promovam um ingresso acadêmico, com integração e favorecimentos de relações mais saudável, mais prazerosa, de forma a garantir não só o ingresso, mas a permanência até a conclusão do curso, como uma vivência acadêmica de qualidade e promotora do desenvolvimento desses discentes.

O mérito acadêmico compreendido a partir de uma ótica conteudista impacta a configuração de sentidos como alienação, culpabilização e até resistência dos estudantes. Considerando que esta resistência tem como foco o enfrentamento as relações de competitividade que geram isolamento, individualidade e solidão no contexto universitário. O que pode ser revistado a partir de novos elementos institucionais, como por exemplo novos formatos pedagógicos para além do acúmulo de informação que favoreçam processos de significação da Universidade para a configuração de sentidos sobre interesses pessoais e projeto de vida dos estudantes.

Conclui-se que os resultados do estudo indica um campo importante de atuação da Psicologia Escolar no contexto da Educação Superior, na busca de construir esforços e estratégias adequadas para promoção de saúde e desenvolvimento discente. No entanto, evidenciamos que se faz necessária, a problematização de elementos institucionais, curriculares, e, sobretudo relacionais vivenciados pelos discentes e docentes para a realização de uma análise das questões que permeiam a Educação Superior frente à promoção da saúde.

Faz-se necessária a construção de propostas de ações, por meio de novos formatos didáticos e metodológicos, atendendo a demanda um novo planejamento curricular, que considere as relações dentro da Universidade e as vivências acadêmicas enquanto promotoras de desenvolvimento humano na idade adulta. Essas recomendações, colocadas em prática, são necessárias para se evitar retenção e evasão no ensino superior e auxiliar na formação integral do ser humano, cidadão e profissional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, mar. 2015.

ALVES, Washington Lair Urbano. **A história da educação no Brasil: da descoberta à Lei de Diretrizes e Bases de 1996**. 2009. 76f. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Superior) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins, 2009.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **V Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**. Brasília-DF, 2018. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

ANDRADE, Antônio dos Santos *et al.* Vivências acadêmicas e sofrimento psíquico de estudantes de psicologia. **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília, v. 36, n. 4, p. 831-846, dez. 2016.

ANDRADE, João Brainer Clares *et al.* Contexto de formação e sofrimento psíquico de estudantes de medicina. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 231-242, jun. 2014.

ANDRADE, Rita de. **Teoria do capital humano e a qualidade da educação nos estados brasileiros**. 2010. 75f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

ARAÚJO JR., Antônio; GASTAL, Maria Luiza de Araujo. Aproximações e distanciamentos entre as noções de sujeito de Fernando González Rey e de Jorge Larrosa: a subjetividade na formação de professores de ciências naturais. **Revista Fórum Identidades**. v. 22, n. 22, jan./abr., p. 101-112, 2016.

ARAÚJO, Crislaine Luisa; GOMES, Cláudia. Educação universitária e saúde mental: problematizando questões. In: I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULANDO A GRADUAÇÃO E A PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO, 1., 2017, Alfenas. **Anais** [...] Alfenas: UNIFAL-MG, 2017.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. **Rev. Psicol. Polít.**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 297-313, dez. 2010.

BEZERRA, Marília dos Santos. **Aprendizagem e subjetividade: um caminho possível**. 2012. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) - Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2012.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez., 2012.

BORTOLANZA, Juarez. Trajetória do ensino superior brasileiro – uma busca da origem até a atualidade. In: XVII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 17., 2017, Mar del Plata. **Anais [...]** Mar del Plata, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da União, Brasília, 8 jun. 2006.

_____. **Decreto nº 6.096**. Institui o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007.

_____. **Lei nº 13.415**. Altera a Lei nos nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016). Brasília, 2017b.

_____. **Lei nº 12.796**. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

_____. **Lei nº 13.005**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base – Brasília, DF: INEP, 2015.

_____. **Leiº 8.069**. Estatuto da criança e do adolescente - ECA. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. **Lei nº 12.513**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC. Diário Oficial da União, Brasília, 27 out. 2011.

_____. **Lei nº 11.096**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.981, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 14 jan. 2005.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2019: notas estatísticas**. Brasília, 2020.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2018**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 27 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: Orientações Gerais**. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Censo da educação superior (2006-2016)**. Brasília, 2017a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, 2009.

_____. **Portaria Normativa nº 10**. Dispõe sobre procedimentos para inscrição e contratação de financiamento estudantil a ser concedido pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES. Diário Oficial da União. Brasília, 03 mai. 2010a.

_____. **Portaria Normativa nº 2**. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada – SISU, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Diário Oficial da União. Brasília, 26 jan. 2010b.

_____. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 24 mai. 2016.

CAMPOS, Gilka Martins de Castro. **A formação de professores de música para a educação básica na região Centro-Oeste**. 2015. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

CAÔN, Giovana Fonseca; FRIZZO, Heloisa Cristina Figueiredo. Acesso, equidade e permanência no ensino superior: desafios para o processo de democratização da educação no Brasil. **Revista Vertentes**, São João Del Rei, v.19, n.2, 2011.

CARMO, Erinaldo Ferreira *et al.* Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, ago. 2014.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. A educação superior no Brasil: os desafios da expansão e do financiamento e comparações com outros países. **Revista Educação em Questão**, Natal (RN), v. 51, n. 37, p. 95-120, jan./abr. 2015.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil: o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 49-72, dez. 2016.

CHIAVENATO, Idalberto. **Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos: como incrementar talentos na empresa**. 7. ed. São Paulo: Manole, 2009.

COÊLHO, Ildeu Moreira; GUIMARÃES, Ged. Educação, escola e formação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012.

COSTA, Sílvio Luiz da; DIAS, Sônia Maria Barbosa. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, n. 18, p. 51-60, ago./dez. 2015.

CUNHA, Luís Carlos Vieira da *et al.* Políticas públicas de incentivo à educação superior brasileira: acesso, expansão e equidade. **Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística**, v. 4, n. 4, 2014.

DANGIÓ, Meire dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015.

DIAS, Maria Sara de Lima. **Sentidos do trabalho e sua relação com o projeto de vida dos formandos**. 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Qualificação profissional e mercado de trabalho: reflexões e ensaios metodológicos** construídos a partir da pesquisa de emprego e desemprego. São Paulo, 2011.

DUAYER, Mário. Marx e a crítica ontológica da sociedade capitalista: crítica do trabalho. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 29, v.10, p. 35-47, 2012. Republicada **Verinotio-Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas**, n. 22, nov. 2016.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (Org.). **Fazer pesquisas na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

GARCIA, Maria de Fátima *et al.* A condição do jovem no mercado de trabalho brasileiro: Uma análise comparativa entre o emprego e o primeiro emprego (1999-2009). **EconomiA**, Brasília (DF), v.13, n. 3a, p. 481-506, set./dez. 2012.

GOMES, Claudia; COMONIAN, Julia Oliveira; ARAÚJO, Crislaine Luisa. Sofrimento psíquico na Universidade: uma análise dos sentidos configurados por acadêmicos. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 255-266, jul. 2018.

GOMES, Doris; RAMOS, Flávia Regina Souza. Subjetividade, ética e produtividade em saúde pós-reestruturação produtiva. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 8, p. 2591-2600, ago. 2015.

GOMES, Isadora Dias *et al.* O social e o cultural na perspectiva histórico-cultural: tendências conceituais contemporâneas. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 814-831, dez. 2016.

GOMES, Marcela Andrade; SILVA, Camila Oliveira. A interface da Psicologia com a Saúde Mental: o uso de oficinas estéticas em um hospital psiquiátrico. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 47, n. 2, p. 233-253, out. 2013.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 155-179, 2007.

_____. Entrevista com Fernando González Rey. In: MORI, Valéria Deusdará; CAMPOLINA, Luciana de Oliveira (Org.). **Diálogos com a teoria da subjetividade: reflexões e pesquisas**. Curitiba: CRV, 2017.

_____. **O social na psicologia e a psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2004b.

_____. **Personalidade, saúde e modo de vida**. São Paulo: Thomson Learning, 2004a.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson Learning, 2002.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; BEZERRIL NETO, José. **Saúde, cultura e subjetividade: uma referência interdisciplinar**. Brasília: UniCEUB, 2015.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; GOULART, Daniel Magalhães; BEZERRA, Marília dos Santos. Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. s54-s65, dez. 2016.

GRANADO, José Inácio Fernandes *et al.* Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. **Psicologia e Educação**, Covilhã, v. 2, n. 4, p. 31-41, 2005.

GUIMARÃES, Alexandre Queiroz.; ALMEIDA, Mariana Eugênio. Os jovens e o mercado de trabalho: evolução e desafios da política de emprego no Brasil. **Temas de Administração Pública**, Araraquara, v. 8, n. 2, 2013.

HORTA, Rogério Lessa; HORTA, Bernardo Lessa; HORTA, Cristina Lessa. Uso de drogas e sofrimento psíquico numa Universidade do Sul do Brasil. **Psicol. Rev.**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 264-276, ago. 2012.

MARQUES, Rosa Maria *et al.* **Economia: que bicho é este?** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educ. Rev.**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, out. 2018.

MARTÍNEZ, Albertina. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. (Ed.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson Learning, 2005. p. 1-25.

MARTINS, José de Souza. Reflexão crítica sobre o tema da “exclusão social”. In: **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza, classes sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 25-47.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2015.

MARTINS-BORGES, Lucienne. Migração involuntária como fator de risco à saúde mental. **Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.**, Brasília, v. 21, n. 40, p. 151-162, jun. 2013.

MATOS, Nayara Andrade de. **Conhecendo o sofrimento psíquico dos universitários da Faculdade de Ceilândia**. 2013. 70 f. Monografia (Bacharelado em Terapia Ocupacional) – Universidade de Brasília: Brasília, 2013.

MATOS, Sílvia Simão de; HOBOLD, Márcia de Souza. Constituição de sentidos subjetivos do processo ensino e aprendizagem no Ensino Superior. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.19, n. 2, p. 299-307, 2015.

MÁXIMO, Thaís Augusta Cunha de Oliveira. **Significado da formação e inserção profissional para gerentes e aprendizes egressos do programa Jovem Aprendiz**. Tese (Doutorado Integrado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. João Pessoa, Paraíba, 2012.

MOLON, Susana Inês. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, dez. 2011.

MONTEIRO, Rui Anderson Costa; GONZÁLEZ, Leon Miguel; GARCIA, Alessandro Barreta. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 5, n. 2, p. 82-95, jun./dez. 2011.

MORAES, Renata Jacintho Siqueira de. **Trabalho alienado e adoecimento psíquico da classe trabalhadora**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural. 2009. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MOREIRA, Andréia Godinho; SILVEIRA, Hermínia Maria Martins Lima. Teorias da subjetividade: convergências e contradições. **Revista ContraPonto**, v. 1, n. 1, p. 58-69, 2011.

MORETTI, Vanessa Dias; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; RIGON, Algacir José. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 477-485, dez. 2011.

MORI, Valéria D.; GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. Reflexões sobre o social e o individual na experiência do câncer. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 23, n. spe, p. 99-108, 2011.

MORI, Valéria Deusdará; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A saúde como processo subjetivo: uma reflexão necessária. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 140-152, dez. 2012.

MOURA, Daniela Macedo de; ANDRADE, Fernanda Zangiacomi. **Primeiro emprego: a dificuldade do jovem no mercado de trabalho**. 2014. 33 f. Monografia (Tecnologia de Recursos Humanos). Faculdade de Pindamonhangaba, Pindamonhangaba, 2014.

MOYSÉS, Gerson Luís Russo; MOORI, Roberto Giro. **Coleta de dados para a pesquisa acadêmica**: um estudo sobre a elaboração, a validação e a aplicação eletrônica de questionário. In: XXVII ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 27., 2007, Foz do Iguaçu. **Anais [...]** Foz do Iguaçu: ENEGEP, 2007.

OLIVEIRA, Andressa Martins do Carmo de; CAIXETA, Thamiris. A epistemologia qualitativa de González Rey e o estudo da subjetividade: novos campos epistemológicos na pesquisa qualitativa. In: VII CONGRESSO IBEROAMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 7., 2018, Fortaleza. **Anais [...]** Fortaleza, 2018. v. 3.

OLIVEIRA, Edna de. **Evasão universitária no bacharelado interdisciplinar em ciência e economia**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Alfenas, Varginha, MG, 2016.

OLIVEIRA, Márcio André Araújo de. **Trabalho informal e redes sociais: um aspecto dos camelôs da praça da matriz no centro da cidade de Manaus**. 2009. 187 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

OLIVEIRA, Wanessa da Silva Rocha. Linguagem e subjetividade: a constituição da subjetividade em uma perspectiva sociocultural. In: XIX SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 19., 2010, Goiânia. **Anais [...]** Goiânia: Universidade Federal de Goiânia, 2010.

OSSE, Cleuser Maria Campos; COSTA, Ileno Izídio da. Saúde mental e qualidade de vida na moradia estudantil da Universidade de Brasília. **Estud. Psicol.**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 115-122, mar. 2011.

PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula; COLARES, Maria de Fátima Aveiro. O estudante universitário: os desafios de uma educação integral. **Medicina (Ribeirão Preto. Online.)**, Ribeirão Preto, v. 48, p. 273-281, 2015.

PAULI, Rafael Camargo de; NAKABASHI, Luciano; SAMPAIO, Armando Vaz. Mudança estrutural e mercado de trabalho no Brasil. **Rev. Econ. Polit.** São Paulo, v. 32, n. 3, p. 459-478, set. 2012.

PEREIRA, Josenilde Oliveira; CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Núcleos de acessibilidade**: expressão das políticas nacionais para a educação superior. Curitiba: Appris, 2018.

PEREIRA, Maurício Fernandes. **Planejamento estratégico**: teorias, modelos e processos. São Paulo: Atlas, 2010.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; PEREIRA, Anabela Maria Sousa. Promoção de ambientes saudáveis na formação superior: uma revisão crítica. In: II CONGRESSO NACIONAL RESAPES-AP: APOIO PSICOLÓGICO NO ENSINO SUPERIOR: OLHAR PARA O FUTURO, 2., 2012, Porto, Portugal. **Anais [...]** Porto, Portugal, 2012. p. 216-226.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vygotsky ao desenvolvimento da criança e a sua educação. **Psicologia USP (Impresso)**, v. 21, p. 727-740, 2010.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil**: e outros estudos. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

QUEIROZ, Adriana Gonçalves; COUTO, Ana Cláudia Porfírio. Metodologia participativa, subjetividade individual e social: facilitação de reuniões de moradores em residências terapêuticas. **Pesq. Prát. Psicossociais**, São João del-Rei, v. 10, n. 1, p. 170-176, jun. 2015.

RIBEIRO, Antônio de Lima. **Teoria da administração**. São Paulo: Saraiva, 2009.

RIBEIRO, Maria das Graças Santos; CUNHA, Cristiane de Freitas; ALVIM, Cristina Gonçalves. Trancamentos de matrícula no curso de medicina da UFMG: sintomas de sofrimento psíquico. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 4, p. 583-590, dez. 2016.

SANTOS JUNIOR, José da Silva; REAL, Giselle Cristina Martins. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 385-402, ago. 2017.

SANTOS, Anselmo Luis dos Santos; GIMENEZ, Denis Maracci. Os jovens e o mercado de trabalho: evolução e desafios da política de emprego no Brasil. **Estudos Avançados**, Campinas, v. 29, n. 85, p. 153-168, 2015.

SANTOS, Gustavo Rezende dos; AQUINO, Orlando Fernández. A psicologia histórico-cultural: conceitos principais e metodologia de pesquisa. **Perspectivas em Psicologia**, Uberaba, v. 18, n. 2, jul./dez. 2014.

SARAIVA, Igor de Sousa. **O Sujeito que se deprime: processos subjetivos de uma pessoa em depressão**. 2015. 65 f. Monografia (Formação em Psicologia) – Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2015.

SAWAIA, Bader Burihan. Dimensão ético-afetiva do adoecer da classe trabalhadora. In: LANE, Silvia T. Maurer; SAWAIA, Bader Burihan. (Org.) **Novas veredas da Psicologia Social**. Nova versão revista e ampliada. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SCOZ, Beatriz. Produção de sentidos, ensino e aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, v. 24, n. 74, p. 126-134, 2007.

SILVA, Adriano Gonçalves; CERQUEIRA, Ana Teresa de Abreu Ramos; LIMA, Maria Cristina Pereira. Apoio social e transtorno mental comum entre estudantes de medicina. **Rev. Bras. Epidemiol.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 229-242, mar. 2014.

SILVA, Carlos Daniel da. Educação Brasileira: as contradições deste processo histórico da colonização à República. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba, 2012.

SILVA, Flávia Gonçalves da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicol. Educ.**, São Paulo, n. 28, p. 169-195, jun. 2009.

SILVA, Iraídes Macêdo da; RIBEIRO, Wilma Raquel Barbosa. O sofrimento psíquico e o prazer no trabalho dos professores do ensino fundamental. **Revista Formadores: Vivências e Estudos**, Cachoeira-BA, v. 7, n. 3, p. 63-75, nov. 2014.

SILVA, Maria Aparecida Miranda da *et al.* Percepção dos professores de medicina de uma escola pública brasileira em relação ao sofrimento psíquico de seus alunos. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 3, p. 432-441, set. 2017.

SILVA, Maria Aparecida Santiago da; TULESKI, Silvana Calvo. Patopsicologia experimental: abordagem histórico-cultural para o entendimento do sofrimento mental. **Estud. Psicol.**, Natal, v. 20, n. 4, p. 207-216, dez. 2015.

SILVA, Odair Vieira da. Trajetória histórica da educação escolar brasileira: análise reflexiva sobre as políticas públicas de educação em tempo integral. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, v. 8, n. 16, jul. 2010.

SOUZA, Maria Vitória Cordeiro de; LEMKUHL, Isabel; BASTOS, João Luiz. Discriminação e sofrimento psíquico de graduandos da Universidade Federal de Santa Catarina. **Rev. Bras. Epidemiol.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 525-537, set. 2015.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **O lugar dos afetos nas relações escolares: um estudo do desenvolvimento e aprendizagem em práticas educativas**. Projeto de Pesquisa e Produtividade. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2012.

TENÓRIO, Leila Pereira *et al.* Saúde mental de estudantes de escolas médicas com diferentes modelos de ensino. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 4, p. 574-582, dez. 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação**. Paris, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (UNIFAL). **Histórico da Universidade Federal de Alfenas**. Alfenas, 2019. Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/institucional/>. Acesso em: 15 dez. 2019.

_____. **Processo Seletivo para Ingresso nos cursos de Graduação presenciais da UNIFAL-MG, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). 1ª edição/2020**. Alfenas, 2020. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/sisu/wp-content/uploads/sites/72/2020/01/Edital_17-2020-SISU-UNIFAL-MG-2020-1.pdf. Acesso em 15 mar. 2020.

VALORE, Luciana Albanese; SELIG, Gabrielle Ana. Inserção profissional de recém-graduados em tempos de inseguranças e incertezas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 390-404, ago. 2010.

VENÂNCIO, Magna Machado Ribeiro; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **As atividades artísticas como materialidade mediadora do trabalho socioeducativo de liberdade assistida**. In: XVI ENCONTRO NACIONAL ABRAPSO, 16., 2011, Recife. **Anais [...]** Recife, 2011.

VERIGUINI, Nádia Rocha *et al.* Da formação superior ao mercado de trabalho: percepções de alunos sobre a disciplina orientação e planejamento de carreira em uma Universidade federal. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, v. 4, p. 79-96, jul. 2010.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XAVIER, Alessandra; NUNES, Ana Ignêz Belém Lima; SANTOS, Michelle Steiner dos. Subjetividade e sofrimento psíquico na formação do sujeito na universidade. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 427-451, jun. 2008.

XIMENES, Verônica Moraes; BARROS, João Paulo Pereira. Perspectiva histórico-cultural: que contribuições teórico-metodológicas podem dar à práxis do psicólogo comunitário? **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 27, n. 56, p. 65-79, jan./ mar. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE I - ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO

Caro(a) discente, este questionário é parte de um estudo sobre Vivências promotoras de saúde e do desenvolvimento humano no contexto universitário: um estudo com os discentes da Universidade Federal de Alfenas. Para êxito da pesquisa, necessitamos de sua colaboração respondendo este instrumento. Ressalte-se que o preenchimento é optativo. Porém, certas de contarmos com a sua compreensão e colaboração, solicitamos que ao responder:

- *Leia e responda as questões seguindo a ordem apresentada;*
- *Evite pular ou deixar questões em branco, exceto se necessário;*
- *Responda individualmente;*
- *Expresse seus pontos de vista com tranquilidade, pois não há resposta certa ou errada;*
- *Não se identifique em nenhum lugar do instrumento, já que a sua identidade será sigilosa, não sendo revelada em nenhum momento da pesquisa.*

Agradecemos antecipadamente pela colaboração.

Idade: ____ anos

Sexo: () Feminino () Masculino

Curso em que está matriculado: _____ Período: _____

Turno: () Matutino () Vespertino () Integral () Noturno

Assinale a área do seu curso: () Exatas

() Saúde/Biológicas

() Humanas

Há quanto tempo está matriculado nesta instituição de ensino?

() Menos de 01 ano

() De 1 a 2 anos

() De 3 a 4 anos

() Mais de 4 anos

Sua renda mensal familiar é:

() De 1 a 2 salários mínimos

() De 3 a 5 salários mínimos

() De 6 a 9 salários mínimos

() De 10 salários mínimos ou mais

Qual é a sua jornada de estudos semanal (carga-horária de aulas)?

() Até 20 horas

() Acima de 20 até 30 horas

() Acima de 30 horas

Exerce alguma atividade remunerada (exceção de estágios): () Sim () Não

Ingresso na primeira tentativa: () Sim () Não
 Primeira opção de curso: () Sim () Não
 Forma de ingresso: () Cota () Ampla Concorrência
 Assistido pela PRACE: () Sim () Não
 Com quem mora? _____

Distância de casa (em Km) _____

Formas de relação com a família (telefone, Skype, periodicidade): _____

Familiares que possuem ensino superior () Sim () Não
 Existem pessoas na família ou círculo de convivência próxima que tem a profissão escolhida por você () Sim () Não

Participa de alguma atividade acadêmica extra (IC, Projetos): () Sim () Não
 Já teve que repetir alguma disciplina (dependência): () Sim () Não
 Pensou em desistir do curso: () Sim () Não
 Dúvidas com relação ao curso: () Sim () Não
 Dificuldades no curso: () Sim () Não Se sim, quais:

Dificuldades na Universidade: () Sim () Não Se sim, quais:

Tem planos de continuidade do estudo? _____

Tem planos de continuidade de qualificação profissional? _____

Quais suas principais demandas pós-formando? _____

Expresse sua opinião e sentimentos a respeito de sua vivência universitária: _____

Aponte seus interesses e expectativas na relação Universidade e projetos de vida futuros: _____

APÊNDICE II – COMPLEMENTO DE FRASES

Este instrumento é parte integrante da pesquisa intitulada: Vivências promotoras de saúde e do desenvolvimento humano no contexto universitário: um estudo com os discentes da Universidade Federal de Alfenas, desenvolvida no programa de mestrado em Educação da Universidade Federal de Alfenas. Para êxito do levantamento, necessitamos de sua colaboração respondendo a este instrumento. Solicitamos que ao responder, leia e responda as questões de forma autêntica e fidedigna à sua realidade. **IMPORTANTE:** não há respostas certas ou erradas, respondam com o entendimento que tem e lembrando que o instrumento não tem identificação o que trará sigilo e resguardo de sua identidade.

2º encontro: Sentidos subjetivos da escolha do curso e da Universidade.

a) Ser universitário é: _____

b) Acredito que para os meus colegas de faculdade eu sou _____

c) Acredito que para os meus professores eu sou _____

d) Escolhi esse curso pois _____

e) Escolhi estudar nessa Universidade porque _____

f) Para ser um discente com bons resultados é necessário:

g) Considero a Universidade onde eu estudo, um espaço

h) Acho a proposta pedagógica do meu curso _____

i) Quando estou na sala de aula com meus colegas e professores, o sentimento que prevalece é _____

j) Cursar a Universidade para mim é _____

k) Cursar esse curso para mim é _____

l) Acredito que minha vivência acadêmica tem sido _____

ANEXOS

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezadas e Prezados Participantes, você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “DESENVOLVIMENTO HUMANO E HUMANIZAÇÃO: aportes da Psicologia Histórico Cultural”, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: “Vivências acadêmicas e desenvolvimento humano na vida adulta: subjetivações na Universidade”

PESQUISADORAS RESPONSÁVEIS: Claudia Gomes e Crislaine Luisa Araújo

ENDEREÇO: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro **TELEFONE:** (35) 3701-9000

OBJETIVOS: O objetivo do estudo é analisar a composição da subjetividade social acadêmica e da subjetividade individual dos acadêmicos que vivenciam este contexto de escolarização.

JUSTIFICATIVA: O presente estudo situa-se no campo da Psicologia e Educação, tendo como aporte referencial teórico e metodológico a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky. A realização desta pesquisa justifica-se pela importância da compreensão da subjetividade humana, e dos processos de subjetivação presentes dentro da Universidade e que contribuem para a produção de processos de saúde, de desenvolvimento e de adoecimento psíquico.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Durante o estudo será entregue um questionário, uso de um instrumento de complemento de frases e materialidades mediadoras, além de discussões grupais e uso de dinâmicas.

RISCOS E DESCONFORTOS: Os procedimentos da pesquisa não causarão, em nenhum momento, desconfortos ou riscos à sua integridade física, psíquica ou moral. Cabe ressaltar, que mesmo caracterizada como uma pesquisa de risco mínimo, os pesquisadores ficarão atentos a qualquer manifestação dos participantes ao longo do estudo, preocupando-se com a identificação de sentimentos e percepções de constrangimento, frustrações e perseguições, ou ainda cansaço no decorrer das entrevistas ou possíveis constrangimentos ou desconfortos pessoais que podem ser deflagrados pelos participantes.

BENEFÍCIOS: A participação na pesquisa virá a beneficiar o estudo e o aprofundamento da formação acadêmica, e desafios da atuação profissional.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Não haverá nenhum gasto com sua participação, assim como você também não receberá nenhum tipo pagamento.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo, bem como os resultados gerais obtidos através da pesquisa, serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

Assinatura da Pesquisadora Responsável: _____

Eu, _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisador(a) – CLAUDIA GOMES – dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento. Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEPUNIFAL-MG, com endereço na **Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep: 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br** sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

Alfenas, _____ de _____ de 2018.

(Assinatura do participante)



Programa de Pós-graduação
em Educação
Mestrado Acadêmico



ANEXO II

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Eu, Crislaine Luisa Araújo, matrícula nº 2018.1.218.009, estudante do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas, tenho consciência que a cópia ou o plágio, além de poderem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, bem como reprovação ou a retirada do grau de Mestre, constituem uma grave violação da ética acadêmica.

Nesse sentido, declaro por minha honra que a presente dissertação é original, que a elaborei especialmente para este fim e que identifico devidamente todas as referências de outros autores, bem como as contribuições significativas de outras obras publicadas da minha autoria.

Alfenas, 03 de setembro de 2019.

Crislaine Luisa Araújo