



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Laríce Santos Silva

**A aprendizagem do ofício de estudante universitário: tempos de
constituição do ingressante no Ensino Superior**

UBERLÂNDIA

2016

Universidade Federal de Uberlândia - Avenida Maranhão, s/nº, Bairro Jardim Umuarama - 38.408-144 - Uberlândia – MG

+55 – 34 – 3225-8512

pgpsi@fapsi.ufu.br

<http://www.pgpsi.ufu.br>



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Laríce Santos Silva

**A aprendizagem do ofício de estudante universitário: tempos de
constituição do ingressante no Ensino Superior**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva

**UBERLÂNDIA
2016**

Universidade Federal de Uberlândia - Avenida Maranhão, s/nº, Bairro Jardim Umuarama - 38.408-144 - Uberlândia – MG

+55 – 34 – 3225-8512

pgpsi@fapsi.ufu.br

<http://www.pgpsi.ufu.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU, MG,
Brasil.

-
- S586a
2016 Silva, Larice Santos, 1989-
A aprendizagem do ofício de estudante universitário : tempos de
constituição do ingressante no ensino superior / Larice Santos Silva. -
2016.
127 f.
- Orientadora: Silvia Maria Cintra da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.
1. Psicologia - Teses. 2. Psicologia - Estudo e ensino (Superior) -
Teses. 3. Psicologia escolar - Teses. 4. Estudantes universitários - Teses.
I. Silva, Silvia Maria Cintra da. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.9



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Laríce Santos Silva

**A aprendizagem do ofício de estudante universitário: tempos de
constituição do ingressante no Ensino Superior**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva

Banca Examinadora

Prof. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof. Dra. Anabela Almeida Costa e Santos Peretta (Examinadora)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof. Dra. Roseli Fernandes Lins Caldas (Examinadora)
Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo, SP

Prof. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci (Examinadora Suplente)
Universidade Estadual de Maringá – Maringá, PR

UBERLÂNDIA

2016

Aos meus pais.

Agradecimentos

É muito difícil começar (e se manter) num lugar novo. Durante o período de dois anos no mestrado, fui tomada por um turbilhão de sentimentos que permearam esse percurso. Muitos foram os que me ajudaram a caminhar de um jeito mais sereno e tranquilo. Assim, é chegada a hora de agradecer infinitamente aos familiares, amigos, professores, livros, lugares, questionamentos, (in)certezas, (dis)sabores e aromas que fizeram parte da minha vida nesse e em outros tempos. Então, deixo aqui registrado o meu muito obrigada!

Aos meus pais, Maria Eliene e Artur, por me ensinarem a importância do amor e de amar, por me oferecerem carinho e cuidado, mostrando não o caminho mais fácil, mas sim o caminho possível. Aprendo com eles a ser perseverante e a não desistir de sonhar. À minha irmã Laura por acreditar em mim, pelo suporte nos momentos difíceis, pela vibração nos dias alegres e por me ajudar a colocar forma nas ideias. Ao meu irmão João Paulo, que me ensina a quebrar uma montanha de gelo com apenas um abraço afetuoso. Ao meu cunhado David, que sabe que o tempo do relógio não é mesmo tempo da vida e encara tudo com leveza e disposição.

À minha grande família Santos e Silva, que entendeu minhas ausências nas comemorações, que torce constantemente por mim e que acredita que um dia terei asas para voar alto.

À minha querida orientadora Silvia, pela convivência diária, pelas aventuras, pelo apoio, carinho e dedicação, que com doçura me ensinou muito sobre a vida e sobre as possibilidades de se construir uma relação amável, honesta e horizontal no Ensino Superior.

Aos grandes amigos: Fernanda, por ser poesia no meio do caos; Camila Pereira, pelo dia a dia compartilhado; Amanda, por dividir a vida comigo; Camila Pessoa, por ter me encorajado e por me mostrar o poder de um sorriso convidativo; Luiza, pela delicadeza sempre presente mesmo na saudade; Marina, por me ensinar a fazer e pensar perguntas; Flaviana, pela disponibilidade e curiosidade genuína; ao Rene, pela amizade e por gentilmente fazer a

tradução do resumo para o inglês; Leidiane, pela infância compartilhada que dura para sempre; Zezé, que inventa poesia com os alimentos; e Cícero, pelo carinho e incentivo.

Aos amigos que fiz no PGPSI, Janaína, Aparecida Beatriz, Ana Maria, Laena e Vitor, que tornaram nossas aulas mais alegres e interessantes.

Às docentes Anabela e Myrtes pelas incríveis contribuições no Exame de Qualificação.

Às professoras Roseli e Anabela pela disponibilidade e gentileza em participar da Banca de Defesa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PGPSI) da Universidade Federal de Uberlândia pela oportunidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de mestrado.

À professora Anabela, que me apresentou a docência de um jeito muito especial e comprometido no Estágio em Docência na disciplina Psicologia Escolar I, e à 73ª turma de Psicologia, que me acolheu com curiosidade e carinho.

Às professoras Eliane e Paula, que durante a graduação fizeram do estágio supervisionado um espaço ímpar de muito aprendizado, discussão, reflexões, afetações e ações.

Ao grupo de pesquisa, Fabiana, Thaís, Silvia, Anabela e Deborah, pelas discussões preciosas sobre o Ensino Superior.

À Fabi, que generosa e prontamente se disponibilizou a normatizar e ler com carinho e atenção esta dissertação.

Às flores Violeta, Margarida e Jasmim, que conferiram alegria, cor e perfume a esta caminhada e que, a partir da experiência em constituírem-se estudantes universitárias, auxiliaram-me na tarefa de (trans)formar-me pesquisadora.

Às palavras desenhadas na poesia nossa de cada de dia, às músicas que embalam o coração e o corpo, às aventuras culinárias, aos livros novos ainda não lidos, aos tecidos coloridos que serão preenchidos de botões furta-cor e ao caleidoscópio de sentimentos que me auxiliam intensamente a crescer.

A tudo e a todos que me ajudam a construir a poesia do *viver*...

Ela está no horizonte – diz Fernando Birri. – Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar.

Eduardo Galeano¹

¹ Galeano, E. (2007). Janela sobre a utopia (E. Nepomuceno). In E. Galeano, *As palavras andantes* (p. 310). Porto Alegre: L&PM.

Resumo

A entrada do estudante no Ensino Superior é um momento muito importante na vida do sujeito, com impacto nas dimensões profissional e pessoal. Neste sentido, acreditamos que a presença e o trabalho do psicólogo escolar no Ensino Superior mostram-se imprescindíveis neste nível de ensino que, além de envolver processos de escolarização e humanização, é responsável pela formação profissional de um cidadão, que precisa ser cuidado em seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais, éticos e estéticos. Assim, tem-se como objetivo geral deste estudo compreender como o ingresso no Ensino Superior configura a constituição do sujeito como estudante, sob a perspectiva teórica da Psicologia Escolar Crítica e como objetivo específico, propor possibilidades de atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior. O livro de Alain Coulon, “A condição de Estudante: A entrada na vida universitária”, também é referência teórica basilar nesta dissertação. De caráter qualitativo, a investigação tomou como base a História Oral, recurso metodológico diferenciado para o alcance de nossos objetivos; também foi confeccionado um diário de campo. Participaram da pesquisa três ingressantes do curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU – MG). As entrevistas tiveram como mote o ingresso na Universidade e ocorreram em três ocasiões distintas, a saber: o início do primeiro período, o final do primeiro período e o início do segundo período no curso de Psicologia. As entrevistas foram transcritas e a partir da leitura cuidadosa das transcrições e dos referenciais teóricos acima citados elegemos quatro principais eixos de análise: a) *Tempo da hesitação*; b) *Tempo do estranhamento*; c) *Tempo da aprendizagem* e d) *Tempo da afiliação*. As dúvidas e anseios das participantes quanto à escolha profissional compõem o *Tempo da hesitação*; destacamos aqui a importância da Orientação Profissional como processo que pode auxiliar o futuro universitário nessa escolha. O *Tempo do estranhamento* mostrou o primeiro momento de entrada das ingressantes na universidade, permeado pela felicidade de ter ingressado e pelo estranhamento provocado pela necessidade de compreender regras e normas institucionais desse novo mundo. As atividades de recepção aos calouros compõem como extremamente importantes e necessárias à acolhida, de acordo com as entrevistadas. No *Tempo da aprendizagem* analisamos os modos como as estudantes foram lidando com as normas e regras que regem a vida universitária e aprendendo o ofício de estudante, trabalho intelectual que as levará a tornarem-se componentes efetivas da comunidade acadêmica. O *Tempo da afiliação* se caracteriza por novas aprendizagens, das relações com colegas, docentes, coordenador de curso e pela apropriação de questões relativas à Universidade, à cidade, às normas acadêmicas, aos trâmites burocráticos, às distintas formas de avaliação apresentadas pelos docentes e aos conceitos científicos da Psicologia. Por fim, apresentamos reflexões sobre a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior, retomamos ações já relatadas por alguns autores e propusemos outras que possam ser realizadas por esse profissional considerando as peculiaridades deste nível de ensino. O ingresso no Ensino Superior é permeado por diversos sentimentos, expectativas, dificuldades, aprendizagens e afiliações e, por isso, destacamos a importância de o psicólogo escolar estar inserido neste nível de ensino e oferecer aos integrantes da comunidade acadêmica a oportunidade de reconhecer a parceria com a Psicologia Escolar e Educacional como fundamental para que novos rumos na Educação Superior sejam possíveis.

Palavras-chave: Ensino Superior, Psicologia Escolar e Educacional, Ingresso, Psicologia Escolar Crítica.

Abstract

Higher Education is a very singular moment in the life's student regarding some aspects such as professional and personal dimension. This said, we believe that the presence and work of the school psychologist in Higher Education show us how essential it is at this level of education which, beside involving schooling and humanization processes, it is responsible for the citizen professional formation that is needed to be taken cared in their cognitive, emotional, social, ethical and aesthetic aspects. This work aims to understand how the entry into Higher Education sets up the subject's constitution as a student, based on Critical School Psychology theoretical perspective. Also, this research aims to propose possibilities of performance of the school psychologist in Higher Education. The Alain Coulon's book, "The Student Condition: Entry into University life", is also a fundamental theoretical reference in this dissertation. This qualitative research is based on oral history, a kind of methodological resource to achieve our goals; it was also made a field diary. It was selected three freshmen psychology students of Federal University of Uberlândia (UFU, in portuguese). The interviews were done aiming the entry in the university and it took place in three different occasions, namely: the beginning of first period, the end of first period and the beginning of second period in Psychology course. The interviews were transcribed ("transcriadas" in Portuguese, a different way of transcription) and from the careful reading of the transcripts ("transcrições" in Portuguese, a different way of transcription) and from the theoretical references mentioned above, we elected four main axes analysis: a) Hesitation time; b) Unfamiliarity time; c) Learning time e d) Affiliation time. The doubts and concerns from participants regarding their professional choices make up the Hesitation time; we highlight here the importance of Career Guidance as a process that may help the future academic student on this choice. The Unfamiliarity time showed us the first moment of entrance of the freshmen academic students in the university, permeated by happiness of having entered and for the unfamiliarity time caused by the necessity to understand the rules and institutional norms from this brand new world. The freshmen reception activities are present with extremely importance and required to the welcome, according to interviews. The Learning time is analyzed the ways which students were dealing with rules and principles that leads the academic life and learning the student's duty, intellectual work the will lead them to become effective components from academic community. The Affiliation time is characterized by new learnings, from relationships with colleagues, teaching body, course coordinator and by appropriations regarding issues of the University, the city, the academic rules, the bureaucracy, the different ways of teacher's evaluation and to the scientific concepts from Psychology. Finally, we present reflections about the role of the school psychologist in the Higher Education, we take again some actions already related by some authors and we proposed others that may be made by this professional considering the peculiarity of this level of teaching. The entry in the Higher Education is permeated by many feelings, expectations, difficulties, learnings and affiliations, and, therefore, we emphasize the importance of the school psychologist to be inserted at this level of education and provide to the academic community members the opportunity to recognize the partnership with the Educational and School Psychology as fundamental so that be possible new directions in Higher Education.

Keywords: Higher Education, Educational and School Psychology, Entrance, Critical School Psychology.

Resumen

La admisión de los estudiantes a la educación superior es un momento muy importante en la vida del sujeto, con un impacto en las dimensiones profesionales y personales. En este sentido, creemos que la presencia y el trabajo del psicólogo escolar en la enseñanza superior se muestran esenciales en este nivel de la educación que, además de la participación de los procesos de escolarización y de humanización, es responsable por la formación de un ciudadano, que necesita ser cuidado en sus aspectos cognitivos, emocionales, sociales, éticos y estéticos. Por lo tanto, el objetivo general de este estudio es entender cómo el ingreso en Educación Superior establece la constitución del sujeto como estudiante, desde una perspectiva teórica de la Psicología Escolar Crítica y el objetivo específico es proponer posibilidades de actuación del psicólogo escolar en la Educación Superior. El libro de Alain Coulon, "La condición de estudiante: Ingreso en la vida universitaria", también es un referente teórico fundamental en esta tesis de maestría. Cualitativa, la investigación se basó en la historia oral, diferente enfoque metodológico para el logro de nuestros objetivos; también se hizo un diario de campo. Los participantes fueron tres estudiantes de primer año de psicología de la Universidad Federal de Uberlândia (UFU - MG). Las entrevistas tuvieron como tema el ingreso a la universidad y ocurrieron en tres ocasiones distintas, a saber: el principio y el final del primer período y el comienzo del segundo período del curso. Las entrevistas fueron transcritas y de la atenta lectura de las transcripciones y referencias teóricas mencionadas anteriormente, fueron elegidos cuatro ejes principales de análisis: a) *Tiempo de vacilación*; b) *Tiempo de alejamiento*; c) *Tiempo de aprendizaje* y d) *Tiempo de afiliación*. Las dudas e inquietudes de los participantes y la opción profesional conforman *el Tiempo de vacilación*; destacamos la importancia de la orientación profesional como un proceso que puede ayudar a un futuro estudiante universitario en esa elección. El *Tiempo de alejamiento* se caracteriza por la llegada de los estudiantes en la universidad, permeado por la felicidad de haber ingresado y el distanciamiento causado por la necesidad de entender las reglas y normas institucionales de este nuevo mundo. Las actividades de acogida de los estudiantes tienden a ser extremadamente importantes y necesarias para la recepción. En el *Tiempo de aprendizaje*, se analiza cómo los estudiantes reaccionan a las normas y reglamentos que rigen la vida universitaria y aprenden el arte de ser un estudiante, el trabajo intelectual que les llevará a convertirse en componentes efectivos de la comunidad académica. El *Tiempo de afiliación* se caracteriza por un nuevo aprendizaje, de las relaciones con los colegas, profesores, coordinador del curso y la comprensión de las cuestiones relacionadas con la Universidad, la ciudad, el nivel académico, la burocracia, las diversas formas de evaluación presentadas por los profesores y los conceptos científicos de la psicología. Por último, son llevados de las reflexiones sobre el papel del psicólogo escolar en la educación superior y la presentación de las prácticas que se pueden llevar a cabo teniendo en cuenta las peculiaridades de este nivel de educación. La admisión a la educación superior está permeada de diversos sentimientos, expectativas, dificultades, el aprendizaje y afiliaciones y por lo tanto, enfatizamos la importancia del psicólogo escolar insertarse en este nivel de educación y proporcionar a los miembros de la comunidad académica la oportunidad de reconocer la asociación con la Escuela de Psicología y la educación esencial para permitir nuevas direcciones en la educación superior.

Palabras clave: Educación Superior, Psicología Escolar y Educacional, Admisión, Crítica de Psicología Escolar.

Sumário

Apresentação e Introdução.....	16
1. Aspectos teóricos	24
1.1. Breve histórico da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil.....	24
1.2. A perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional.....	27
1.3. Considerações sobre Educação e Ensino Superior	30
1.4. Psicologia Escolar no Ensino Superior	39
2. Caminhos Metodológicos.....	49
2.1. Considerações sobre Pesquisa Qualitativa	49
2.2. História Oral – Fundamentos Epistemológicos e Metodológicos.....	55
2.3. Transcrição.....	57
2.4 Violeta, Margarida e Jasmim Entram na Universidade.....	60
2.5. Caracterização das Estudantes: Violeta, Margarida e Jasmim	63
2.5.1. Violeta	63
2.5.2. Margarida.....	64
2.5.3. Jasmim	64
2.6 O Curso de Psicologia da UFU	65
3. Análise – Desenhando Interloquções	69
3.1. Tempo da Hesitação	71
3.2. Tempo do Estranhamento.....	80

3.3. Tempo da Aprendizagem.....	89
3.4. Tempo da Afiliação.....	97
3.5. Reflexões sobre a Atuação do Psicólogo Escolar no Ensino Superior	105
Considerações Finais.....	111
Referências.....	116
Apêndice - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	127

Apresentação e Introdução

*Seria super ser **Lápis***

Dentro de um lápis cabe o mundo inteiro

Basta escrever: mundo

Ou tirar o mundo de palavras

que o lápis tem por dentro.

O mar de histórias, a montanha de desenhos.

O lápis, quanto mais lápis for, menos lápis fica.

Tem gente que sente pena de apontar o lápis.

Mas o lápis adora.

Se ninguém aponta, fica desapontado.

Canetas vêm, canetas vão.

Computadores mudam o tempo todo.

Só o lápis vai ficar para sempre.

Arthur Nestrovski²

O lápis que uso no mestrado me faz acreditar que, em muitos momentos, as palavras pesquisar, desaprender e aprender se entrecruzam para fazer o caminho do mestrado mais bonito, curioso e dinâmico. Essas três palavras me ensinam que é caminhando que se faz o caminho, é pesquisando que se conquista o caminho, é desaprendendo que se improvisa o caminho e é com vontade de aprender que se inventa o caminho.

Como nasci em Uberlândia, a influência da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) na vida das pessoas ao meu redor sempre foi muito clara, por ser uma referência na vida das pessoas que aqui residem, uma vez que oferece diversos serviços à comunidade

²Nestrovski, A. (2003). Coisas que eu queria ser (p.23). São Paulo: Cosac Naify.

externa e também por ser um centro de excelência na produção de conhecimento, tanto regional quanto nacional.

Mesmo vindo de uma família em que pouquíssimos tiveram a oportunidade de cursar o Ensino Superior, sempre tive muito apoio para prestar vestibular nesta renomada Universidade e, devido ao seu reconhecimento regional, não fazia sentido estudar em outra cidade.

O meu interesse inicial no mestrado era pesquisar uma possível relação existente entre o estudante, sua família e a Universidade. A vontade de pesquisar este assunto surgiu após ter tido duas experiências de ingresso na UFU, a primeira no curso de História e a segunda já no de Psicologia. Em 2007, no primeiro ingresso, com apenas 17 anos, saí do Ensino Médio diretamente para a Universidade, por meio do Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior³ (PAIES). O primeiro momento no curso de História não foi fácil, tudo era muito diferente do que já tinha vivido em minha escolarização. Eu não conseguia acompanhar a turma, os textos eram demasiadamente extensos e não me sentia acolhida, parecia que aquele lugar (a tão sonhada Universidade) não era para mim. Lembro-me de que as provas eram aplicadas em folhas gigantescas de papel almaço em que era preciso dissertar longamente sobre o que era solicitado. Naquela época, senti medo de não conseguir cumprir as obrigações da vida de estudante universitária e optei, depois de cursar um semestre do curso de História e ser reprovada em algumas disciplinas, por voltar ao cursinho pré-vestibular.

Durante o período de um ano (2007/2008) em que estive no cursinho, o apoio dos meus familiares foi essencial para a nova escolha profissional. Outro apoiador fundamental nessa escolha foi o meu professor de Sociologia do Ensino Médio, Cláudio Gonçalves Prado (também psicólogo), que me mostrou como a Psicologia poderia ser uma profissão que olha o sujeito de uma forma ampla, curiosa e cuidadosa. Desde então, senti mais confiança em

³ O PAIES foi “um processo seletivo de ingresso na UFU, realizado por meio de uma avaliação seriada do aprendizado dos conteúdos programáticos da 1ª, 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio”, mas atualmente não existe mais. Para maiores informações acessar: www.ingresso.ufu.br.

considerar a Psicologia como minha escolha profissional. Quando retornei para o cursinho, a certeza de que era Psicologia aconteceu também por iniciativa própria por meio de pesquisas que realizei com o intuito de saber mais a respeito da profissão.

O meu ingresso no curso de Psicologia, no segundo semestre de 2008, foi totalmente diferente do primeiro. Senti-me acolhida pelos colegas, pelos professores e pela coordenação do curso, finalmente não estava perdida, a Universidade também tinha lugar para mim. Ingressar na Psicologia foi mais tranquilo e confortável... Naquele momento, também tive a oportunidade de vivenciar a semana de recepção aos calouros do curso de Psicologia e, dentre as atividades planejadas, uma reunião com os familiares dos ingressantes provocou-me grande surpresa. Lembro-me do quanto foi precioso ingressar numa Universidade pública federal e poder compartilhar esse sentimento com os meus principais apoiadores, meus pais. Logo no início, perceber que também havia espaço para meus pais, cuja escolarização atinge apenas o Ensino Fundamental, foi essencial para que eu me sentisse pertencente a este novo lugar. É válido destacar que esse encontro só foi possível pela bela iniciativa da professora Dra. Silvia Maria Cintra da Silva, idealizadora desse formato acolhedor de recepção aos calouros. Nessa ocasião, meus pais ficaram bastante admirados com a possibilidade de conhecer a UFU (entrar no campus Umuarama, conhecer o bloco 2C onde eu iria estudar durante cinco anos e ainda ter informações sobre a estrutura e o funcionamento do curso), pela voz da professora Silvia, além de poder compartilhar com outros pais os sentimentos que permeiam a satisfação de ter um filho na Universidade.

Os primeiros períodos no curso de Psicologia foram preenchidos por muita novidade, curiosidade e vontade de estar nesse lugar. Meu caminho neste curso foi sendo trilhado por meio de encontros importantes com disciplinas como *Psicologia do Desenvolvimento I* e *Psicologia Social II* que me permitiram pensar e aprender como o ser humano pode ser amplo e complexo. O envolvimento com o Diretório Acadêmico (D.A.) também foi muito relevante

no início do curso, uma vez que me fez conhecer de perto o funcionamento burocrático e político da Universidade. Acrescento ainda uma disciplina optativa que fiz no curso de Ciências Sociais, *Estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio*, ministrada pelo professor Dr. Carlos Alberto Lucena. Todos os bons encontros que tive e tenho com a Psicologia foram guiados por professores muito competentes e comprometidos com uma Educação Superior de qualidade.

A minha primeira experiência com pesquisa aconteceu ao final do 3º período da graduação em Psicologia. Eu cursava uma disciplina denominada *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia* e pude conhecer como a professora Silvia, hoje minha orientadora, compreendia o *pesquisar*. Sorte a minha! Ao final do semestre, três colegas e eu fizemos uma proposta para Silvia, de pesquisar *O interesse dos alunos do campus Umuarama pela arte*, e, durante muito tempo, estivemos envolvidas nessa temática.⁴

O meu interesse pela área de Psicologia Escolar e Educacional foi crescendo ao longo da graduação, pois, sempre que possível, frequentei congressos, apresentei trabalhos, fiz disciplinas optativas; e as disciplinas obrigatórias que envolviam Psicologia e Educação me eram mais caras do que as outras. No 6º período, cursei a disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem I, em que a postura da professora Dra. Anabela Almeida Costa e Santos Peretta foi fundamental para legitimar o meu gosto pela área. Do 7º ao 10º período fiz o estágio *Parangolé: Infância, Aprendizagem e Desenvolvimento*, supervisionado pela professora Dra. Paula Cristina Medeiros Rezende. Considero que foi um lugar de significativa aprendizagem, em que puderam ser produzidos em nossos encontros semanais parcerias, olhares cúmplices, respeitosos e generosos e construções sobre o ensinar-aprender Psicologia

⁴A pesquisa de Iniciação Científica também contou com a participação de Aline Amaral Sicari, Ana Paula Alves Vieira e Bruna Romero de Lima e foi publicada: “A dimensão cultural e a/na Universidade reprodução ou formação de sujeitos?” disponível em: <https://abrapee.files.wordpress.com/2013/12/anais-xi-conpe-issn-1981-2566.pdf>. Outra publicação resultante dessa pesquisa foi: “O que pensa o estudante do Campus Umuarama sobre arte?” disponível em: www.comunica.ufu.br.

de um jeito genuíno e transformador, atentando-me sobre a grande possibilidade do fazer do psicólogo Escolar e Educacional.⁵

Mais ao final da graduação também realizei o estágio *Psicologia, Relações Estéticas e Saúde*, sob a supervisão da professora Dra. Eliane Regina Pereira, em que pude aprender sobre o fazer psicológico no Sistema Único de Saúde (SUS) e no Centro de Referência em Assistência Social (CRAS).

O meu caminho na graduação trilhado até esse momento também foi preenchido por uma pesquisa interinstitucional muito comprometida com as questões da Educação, na qual fui bolsista de Iniciação Científica. A pesquisa *A formação do psicólogo escolar e as Diretrizes Curriculares Nacionais em Psicologia: concepções teóricas, bases metodológicas e atuação profissional*⁶ teve como coordenadora geral a professora Dra. Marilene Proença Rebello de Souza da Universidade de São Paulo (USP). O objetivo geral desse estudo era analisar a formação dada aos futuros psicólogos nos Cursos de Graduação em Psicologia quanto à ênfase nos processos educativos, tendo em vista as novas Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes em Psicologia desde 2004. Em Minas Gerais, a investigação foi coordenada pelas professoras Dra. Sílvia Maria Cintra da Silva e Dra. Anabela Almeida Costa e Santos Peretta. Neste grupo pude aprender com profissionais e colegas mais experientes como fazer pesquisa em um nível mais abrangente, nas vertentes qualitativa e quantitativa.

Ao final da graduação, em 2013, eu já pensava no mestrado acadêmico como uma possibilidade de continuar minha formação. Naquele momento de conclusão do curso, percebi que a recepção aos calouros e o encontro com os familiares na primeira semana de aula foram tão marcantes em minha trajetória que pensei em pesquisar com mais profundidade a respeito dessa temática. Assim, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFU,

⁵Para desvendar melhor os caminhos possíveis da Psicologia e da Educação, dividi o espaço deste estágio com pessoas muito queridas e generosas: Camila Pereira, Renata Basto, Marina Arantes, Hudson Masferrer, também estagiários.

⁶ Em Minas Gerais, a pesquisa recebeu auxílio financeiro da FAPEMIG.

na linha de pesquisa *Psicologia do Desenvolvimento Humano e da Aprendizagem*, minha orientadora Silvia e eu, escolhemos como objetivo geral deste estudo compreender como o ingresso no Ensino Superior configura a constituição do sujeito como estudante, sob a perspectiva teórica da Psicologia Escolar Crítica.

Acredito que meu percurso dentro da Psicologia foi muito importante para consolidar meu interesse na área de Psicologia Escolar e Educacional, pois esse caminho foi sendo trilhado pela pesquisa, pelos estágios realizados, pelos bons encontros com profissionais comprometidos, pelas disciplinas cursadas e também pela possibilidade de trazer alguma contribuição para o campo da Psicologia Escolar e Educacional.

Comprometida com essa caminhada e imbuída deste processo, passo a apresentar a pesquisa propriamente dita e os percursos já trilhados, assim como os autores que, com sua sabedoria, sustentam meu trabalho e me auxiliam na jornada de minha constituição como pesquisadora, na árdua tarefa de colocar as ideias em palavras.

Alain Coulon, sociólogo francês, aborda no livro *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*, de 2008, o delicado processo da entrada de jovens estudantes no Ensino Superior. Embora se trate de um estudo realizado na França, consideramos que, a despeito das especificidades desse país, tanto o público quanto as condições da universidade pesquisada pelo autor assemelham-se às encontradas no Brasil. Seu olhar para o momento do ingresso no Ensino Superior é cuidadoso e respeitoso em relação aos ingressantes e leva em conta as questões institucionais, nem sempre abarcadas por áreas do conhecimento como a Psicologia.

Coulon (2008) analisa a entrada na vida universitária dividindo-a em três tempos:

1) Tempo do estranhamento, que evidencia o caráter provisório do ingresso ao Ensino Superior, uma vez que “quando chegam, eles ainda não são estudantes: mesmo se desejam tornarem-se estudantes em pleno direito, eles são simplesmente ‘demandantes ao Ensino Superior’” (Coulon, 2008, p. 61).

2) Tempo da aprendizagem, em que há um rompimento com o passado, ou seja, o Ensino Médio, e o calouro dedica-se à aprendizagem do ofício de estudante; torna-se aprendiz de regras, de tempos e de estratégias desse novo universo.

3) Tempo da afiliação, em que “o estudante se torna definitivamente um membro, ele é marcado, em particular, por certo manejo das numerosas regras que organizam a vida social e intelectual do trabalho universitário” (Coulon, 2008, p.193).

As contribuições de Coulon (2008) são fundamentais para a compreensão da entrada na vida universitária e, por isso, o elegemos como um dos principais interlocutores do presente estudo.

Considerando a importância que atribuímos ao ingresso dos estudantes na Universidade, esta pesquisa tem como objetivo compreender como o ingresso no Ensino Superior configura a constituição do sujeito como estudante, sob a perspectiva teórica da Psicologia Escolar Crítica. E como objetivo específico, propor possibilidades de atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior. O objetivo específico está imbricado no objetivo geral, uma vez que ao atuar neste nível de ensino, o psicólogo escolar precisa de subsídios teórico-metodológicos para compreender as especificidades e as demandas vindas do Ensino Superior, que são substancialmente diferentes dos outros níveis de ensino. Para a consecução dos objetivos, entrevistamos três ingressantes no curso de Psicologia da UFU, ao longo de três momentos diferentes a partir da entrada na Universidade.

Silva e Ferreira (2009) acreditam que o ingresso no Ensino Superior é um momento significativo na vida do sujeito, pois novas expectativas são geradas a partir da busca de autonomia e de uma nova identidade. Por conseguinte, a configuração da vida desse sujeito muda, pensando que o ingresso no Ensino Superior é uma nova fase da vida e, de certa forma, exige o desenvolvimento profissional e intelectual do ingressante.

Nesse sentido, também se torna uma das funções da Universidade proporcionar aos estudantes vários espaços diferentes de formação, levando em consideração que as fronteiras da formação técnica devem ser ultrapassadas, para garantir, a formação de um profissional de qualidade, que englobe a dimensão ética, crítica e política desses discentes. Cunha e Carrilho (2005) afirmam que a Universidade tem o dever de se preocupar com a formação do estudante oferecendo a ele condições para que o seu desenvolvimento seja pleno e integral e, a partir disso, desempenhar um papel ativo e ético na sociedade.

No capítulo 1 abordamos de forma sucinta as contribuições de cada autor estudado para o alcance dos objetivos deste estudo. Tal fundamentação teórica não pretende ser exaustiva, mas ajuda o leitor a compreender um breve panorama da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, a conhecer mais a fundo o que se entende por perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, bem como traz considerações sobre a concepção de Educação utilizada nesta dissertação; uma contextualização acerca do Ensino Superior e, por fim, delineamentos sobre como a Psicologia Escolar pode atuar junto a este nível de ensino.

Os Caminhos Metodológicos são apresentados no capítulo 2 a partir de considerações sobre pesquisa qualitativa, a construção da proposta de pesquisa por meio da história oral, as entrevistas com as três estudantes do curso de Psicologia e a transcrição das entrevistas; também são apresentadas as estudantes participantes da pesquisa, sua entrada na Universidade e o curso de Psicologia da UFU. O capítulo 3 é dedicado às análises da transcrição das entrevistas a partir dos seguintes eixos: Tempo da hesitação; Tempo do estranhamento, Tempo da aprendizagem e Tempo da afiliação. As Considerações Finais encerram a dissertação com a retomada dos objetivos, uma breve reflexão sobre a pesquisa e a indicação de possibilidades de trabalho do psicólogo escolar junto aos ingressantes no Ensino Superior.

1. Aspectos teóricos

1.1. Breve histórico da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil

No ano de 2016, a Psicologia comemora 54 anos de regulamentação da profissão no Brasil (Lei nº 4119, 1962). A Psicologia é uma profissão recente, mas que já passou por profundas transformações desde a sua legitimação. Atualmente, são mais de 250 mil profissionais psicólogos (Conselho Federal de Psicologia, 2015) e ainda é preciso lutar para conseguir espaço e reconhecimento na e pela sociedade. Convidamos o leitor a voltarmos um pouco no tempo para entendermos como a Psicologia Escolar e Educacional comparece neste quadro.⁷

No que diz respeito à área abordada neste trabalho, a Psicologia Escolar e Educacional, há inúmeras produções que tratam de sua dimensão histórica, como as de Antunes (2008), Meira (2003), Tanamachi & Meira (2003), Barbosa e Souza (2012), dentre outras. Segundo Antunes (2008, p.469), a íntima relação entre Psicologia e Educação, “sobretudo em suas mediações com as teorias de conhecimento, é algo que acompanha a própria história do pensamento humano e constitui-se como complexo e extenso campo de estudo”.

Segundo Pfromm Netto (1996, p. 25), a psicometria e a pesquisa de tipo experimental marcaram os primórdios da Psicologia Escolar no Brasil; esta trilhou seus primeiros passos na instituição escolar focalizando a criança considerada problema por não se enquadrar às normas e regras vigentes. O psicólogo via apenas a criança, que, necessariamente, deveria ser ajustada ao ambiente escolar. Posteriormente, passou a incluir docentes em sua atuação, mas sempre com destaque às questões emocionais, visando o estudante que, de algum modo, não acompanhava os colegas da classe. O principal foco de atuação do psicólogo continuava

⁷Como a história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil não é o objetivo deste estudo, para maior aprofundamento sugerimos a leitura de Antunes (2003, 2008); Barbosa (2011); Barbosa e Marinho-Araujo (2010).

sendo a criança. Nos anos 1970, o alvo da atuação do psicólogo passou a ser a criança e sua família. Problemas afetivos, morais e econômicos, dentre outros, considerados intrínsecos às famílias de baixa renda, culpabilizavam-nas pelo precário rendimento escolar de seus filhos (Patto, 1992, 1993; Asbahr & Lopes, 2006).

De acordo com Barbosa e Marinho-Araújo (2010), ao final da década de 1970, muitos psicólogos escolares estavam insatisfeitos com sua atuação. Nesse momento houve uma crise que se prolongou por mais 20 anos. Segundo as autoras,

esse período se caracterizou pela produção de reflexões e pesquisas que evidenciavam os entraves causados por concepções remediativas e circunstanciais aplicadas ao processo educativo, além de repercussões que originaram desestabilização e insegurança na atuação em psicologia escolar, uma vez que os procedimentos convencionais não mais respondiam com eficácia às demandas do contexto (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010, p.395).

Tanamachi e Meira (2003) afirmam que a Psicologia Escolar passou por muitas transformações, mas é a partir da década de 1980 que surge mais intensamente um movimento de crítica que questiona as práticas tradicionais em relação à postura do psicólogo escolar em seu local de atuação. As autoras afirmam que o livro *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*, escrito por Maria Helena Souza Patto em 1984, foi uma grande referência para esse movimento de crítica que naquele momento pautava-se “pela constatação e denúncia dos pressupostos teórico-práticos da Psicologia e da Educação e pelo diagnóstico e análise crítica da história da Psicologia na Educação, enfatizando concepções progressistas e o trabalho coletivo, entre outros” (p.15).

Meira (2003) faz um alerta interessante sobre o movimento de crítica em relação à Psicologia Escolar, intensificado a partir dos anos de 1980, cuja “intenção de buscar a construção de uma Psicologia mais comprometida com a finalidade de transformação por si só não é suficiente” (p.13). A autora aponta esse aspecto no sentido de que é preciso estar atento para não apenas se adotar a transformação, mas mudar a partir de um comprometimento teórico e filosófico, que é fundamental para concretizar esse movimento de transformação dentro da Psicologia Escolar.

Barbosa e Marinho-Araújo (2010) pontuam que o surgimento da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE⁸), no início da década de 1990, foi um acontecimento relevante no que tange à delimitação do campo de atuação do psicólogo escolar. As autoras afirmam que a ABRAPEE contribui “com a divulgação de reflexões acerca da identidade do psicólogo escolar, dos conhecimentos psicológicos que se aplicam à área e das possibilidades de atuação em espaços educacionais” (p.396).

Barbosa, Taverna, Silva Neto e Guzzo (2015) apresentaram uma comunicação oral abordando, principalmente, a história do Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE) dos anos de 1991 a 2013. A ABRAPEE também tem como objetivo organizar eventos para reunir “os psicólogos em torno da temática da Psicologia Educacional e Escolar” (p.493). Silva Neto (2015) aponta que o CONPE se revelou como um potente espaço de discussão “para os profissionais na medida que buscava trazer temas de discussão corrente entre a categoria, assim como trazer as últimas produções científicas ou práticas da atuação do psicólogo em contextos educacionais diversos” (p.804).

Ainda sobre o resgate histórico da Psicologia Escolar e Educacional, é importante destacar que a Psicologia Educacional e a Psicologia Escolar estão intimamente relacionadas, mas não são a mesma coisa. Nesse sentido, Antunes (2008) afirma que Psicologia

⁸ Outra contribuição fundamental da ABRAPEE é a editoração da Revista Psicologia Escolar e Educacional, que publica artigos relacionados à Psicologia em interface com a Educação (<https://abrapee.wordpress.com/revista/>).

Educacional pode ser considerada como uma área do conhecimento, cujo objetivo maior é a produção de conhecimento sobre o fenômeno psicológico na dimensão educativa. Já a Psicologia Escolar é uma área de atuação profissional que intervém no espaço da escola “ou a ele relacionado, tendo como foco o fenômeno psicológico, fundamentada em saberes produzidos, não só, mas principalmente, pela subárea da psicologia, a psicologia da educação” (p.470).

Apresentado este breve histórico da área, passamos à definição da Psicologia Escolar Crítica.

1.2. A perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional

Para uma melhor compreensão do que se entende como Psicologia Escolar e Educacional Crítica, faz-se necessário inicialmente destacar o significado da palavra crítica encontrado no dicionário. No dicionário Michaelis (Pereira, 2002, p.101) encontramos os seguintes significados: “1. Apreciação minuciosa. 2. Apreciação desfavorável. 3. Censura, maledicência”, com exceção da “apreciação minuciosa”, os outros dois significados têm uma conotação negativa e diferente da trazida pelos autores com os quais dialogamos. Para o entendimento amplo acerca da palavra crítica, para além do sentido pejorativo, é preciso considerá-la de modo mais aprofundado e minucioso.

A concepção crítica em Psicologia Escolar é uma perspectiva defendida por muitos estudiosos e pesquisadores⁹ e pode ser entendida a partir do movimento que a Psicologia consegue realizar na educação por meio de uma atuação e de um olhar comprometidos com as questões escolares. Nesta concepção, é imprescindível considerar as dimensões históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais de todos os atores escolares, envolvendo também as políticas públicas.

⁹Podemos citar aqui, como expoentes desta perspectiva: Machado e Souza (1997); Bock (1999); Viégas e Angelucci (2006); Martínez (2007); Souza (2007); Meira (2003); Tanamachi e Meira (2003).

Conforme Meira (2002, p. 40)

[...] uma concepção ou teoria é crítica à medida que tem condições de transformar o imediato em mediato; negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas; apanhar a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal e passado/presente compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser.

Meira (2003) legitima o surgimento do conceito de crítica a partir de autores como Karl Marx, expoente máximo do Materialismo Histórico-Dialético, e afirma que este conceito ajuda a compreender que a relação existente entre o ser humano e a sociedade é “de mediação recíproca, o que significa que os fenômenos psicológicos só podem ser devidamente compreendidos em seu caráter fundamentalmente histórico e social” (p.19).

A perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional propicia um olhar atento para as dimensões social e subjetiva que estão presentes na Educação de modo geral. Nesse sentido, torna-se necessário continuar questionando o modelo tradicional de atuação em Psicologia que prioriza o individual em detrimento do social, o que evidentemente prejudica o cotidiano da escola.

Ampliando o exposto acima, Machado (2010) aponta que o psicólogo escolar atua numa concepção crítica quando está atento para a produção de novos sentidos e efeitos, pois

ao agir nas relações estabelecidas na escola, trabalhar com as representações dos professores e somar, com os saberes da psicologia, no levantamento de hipóteses em relação à produção das dificuldades de leitura e escrita e das questões atitudinais pode

ampliar o campo de análise e, portanto, as possibilidades de intervenção em relação aos problemas presentes no processo de escolarização (p. 29).

Barbosa (2013) afirma que o nosso tempo pode ser marcado pelas significativas mudanças propiciadas pela crítica ao modelo tradicional de atuação em Psicologia, “consolidando uma identidade na fluidez dialética de novos questionamentos e do contexto em que se inserem a Educação e a Psicologia” (p. 32).

Para Checchia e Souza (2003), a construção de uma atuação e uma formação do psicólogo no campo educativo em uma perspectiva crítica baseia-se no tripé: a) compromisso com a peleja por uma escola democrática e de qualidade, participativa; b) rompimento epistemológico em relação a interpretações coisificantes e psicologizantes sobre o sujeito; e “c) construção de uma práxis psicológica [...] a partir da comunidade, da compreensão da rede de relações que constitui o que se denomina escola e que materializa em uma história local [...]” (pp. 128-129).

O movimento de crítica na Psicologia avançou bastante no sentido de se desvincular do modelo tradicional de atuação; no entanto, Sampaio (2010) pontua que ainda falta muito para alcançarmos um modelo satisfatório de atuação, uma vez que as instituições de ensino e a comunidade escolar já demandam “diferentes formas de relação com o saber, com a política e com a vida comunitária” (p. 103)

Nesse sentido, Sampaio (2010) afirma que é necessário questionar as pessoas que utilizam o sistema de ensino, em todos os níveis, quais são suas reais necessidades, para que assim tenham a possibilidade, de fato, de ter progresso tanto na vida acadêmica quanto na vida pessoal. Assim, ao se colocarem disponíveis para ouvir essas demandas, tanto o psicólogo quanto os outros atores escolares abrem espaço para um novo jeito de se pensar a escola.

Apresentada a concepção de Psicologia Escolar Crítica que fundamenta este trabalho, tecemos algumas considerações sobre Educação e Ensino Superior, pano de fundo em que as participantes da pesquisa também se constituem.

1.3. Considerações sobre Educação e Ensino Superior

Nesta seção, fazemos um recorte temporal, a partir dos anos 1970, no intuito de privilegiar os acontecimentos desse período até os dias atuais, uma vez que não é o objetivo principal deste trabalho fazer uma explicação extensa sobre Educação e Ensino Superior.

De acordo com Marinho-Araújo (2009), as investigações advindas do campo do desenvolvimento humano afirmam que existe uma influência considerável da dimensão social no processo de constituição da subjetividade. Nesse sentido, a Educação consegue cumprir sua tarefa no sentido de “organização, reorganização e ressignificação de valores e conceitos que permitirão aos sujeitos uma atuação consciente e intencional no bojo do contexto no qual estão inseridos” (Marinho-Araújo, 2009, p.158).

Meira (2003) aponta que a Educação é um processo que tem dimensões sociais e individuais. Tais dimensões estão fortemente entrelaçadas e fazem com que o sujeito se constitua como ser humano, que ao mesmo tempo é humanizado e humanizador.

Conforme Meira (2003, p.57),

[...] o pressuposto de que não há indivíduo plenamente desenvolvido sem a aquisição dos resultados da experiência histórica acumulada pela humanidade implica na compreensão da necessidade primordial da ação da escola (...) a finalidade da Psicologia Escolar situa-se no compromisso claro com a tarefa de construção de um processo educacional qualitativamente superior. Portanto, sua função social não

poderia ser outra: contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel de socialização do saber e de formação crítica.

Sobre a educação formal, Marinho-Araújo (2009) aponta que esta se tornou uma complexa trama que envolve todas as classes sociais, resguardando o interesse político, econômico e cultural de cada uma. Segundo a autora, é preciso legitimar o importante papel das escolas na promoção da cultura, pois “ainda que provoquem tensões, dão visibilidade às lutas por evolução e mudança em contraponto à estabilidade e conservação” (p.160).

Também sobre os ambientes de escolarização, Mészáros (2008) afirma que as escolas precisaram ser adaptadas ao longo do tempo em concordância com as “determinações reprodutivas em mutação do sistema capital” (p.42). O mesmo autor afirma que a questão central acerca do domínio do capital

é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos (...) da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas” mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno (Mészáros, 2008, p.44).

Para ele a função da Educação é elaborar novas formas mais adequadas para mudar as condições concretas de reprodução do capital “como para a *automudança consciente* [grifo do autor] dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (Mészáros, 2008, p.65).

A educação escolar brasileira está organizada em Educação Básica (composta pelos segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior (que reúne a graduação e a pós-graduação) (Lei n.º 9.394, 1996). Como o objetivo deste estudo tem como foco o Ensino Superior, faz-se necessária uma melhor caracterização deste nível de ensino.

Sobre a dimensão educativa no Ensino Superior, Marinho-Araújo (2009) acredita que esta deve ser compreendida além do aspecto ensino-aprendizagem do conhecimento, mas também considerando as “dimensões sociopolítica, econômica, ética e cultural” (p.161). De acordo com essa autora, ao levar em conta essas dimensões é possível construir de maneira ampla a função social das Instituições de Ensino Superior (IES), que, mesmo abarcando muitas contradições, abriga “também múltiplas forças, que se empenham em enfrentar essas contradições. Tais impasses e dinamismo afetam sobremaneira processos formativos e subjetividades daqueles que participam dessa modalidade de ensino” (p.161).

A mesma autora considera que, de modo ampliado, o Ensino Superior é um ambiente favorável ao desenvolvimento da cidadania dos profissionais em formação, além de propiciar a aptidão para “atenderem às demandas e aos desafios manifestados pela sociedade, a construir o conhecimento, a contribuir no combate às desigualdades sociais e regionais, a auxiliarem na inclusão das pessoas e a reafirmarem o respeito às diferenças” (Marinho-Araújo, 2009, p.176).

De acordo com Rosário, Núñez e González-Pienda (2012), o Ensino Superior sofre constantemente com desafios que estão ligados à qualidade do processo ensino-aprendizagem; a “constante evolução tecnológica e a rapidez da comunidade dos resultados da investigação científica expõem diariamente a academia à precariedade de quaisquer respostas rígidas, oferecidas em manuais ou em aulas cristalizadas” (Rosário et al., 2012, p. 25).

Ampliando essa discussão, Meira (2007) afirma que efetivar o direito de todas as pessoas ao acesso a uma educação de qualidade é um aspecto fundamental para a consolidação da humanidade.

Santana, Pereira e Rodrigues (2014) afirmam que os ambientes de escolarização são muito importantes para o desenvolvimento do sujeito; o Ensino Superior, particularmente, envolve “expressivos instrumentos materiais e simbólicos de nossa cultura, e particularmente carrega significados relacionados aos contextos acadêmicos e profissionais, os quais participam ativamente do desenvolvimento profissional dos alunos” (p.232). Segundo os autores, no Ensino Superior são exigidas do estudante habilidades e competências que facilitem a sua inserção neste contexto. Entretanto, além da dimensão subjetiva do aluno, a Universidade precisa estar atenta às dimensões sociais não somente no momento de ingresso do aluno, mas também nas condições que viabilizem a sua permanência na IES.

Para uma melhor compreensão dos objetivos deste estudo, consideramos necessário mostrar como a concepção do que se nomeia Universidade comparece nos paradigmas da pré-modernidade, modernidade e pós-modernidade. Escolhemos usar esta nomenclatura, que também é utilizada por Santos Filho (2000), com o intuito de auxiliar o leitor a fazer um recorte temporal, que muitas vezes não é linear e, por isso, acaba se configurando como um paradigma.

Para compreender a questão paradigmática na qual a Universidade está inserida, faz-se indispensável, inicialmente, definir paradigma: “consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos, proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52). A compreensão da definição de paradigma auxilia no entendimento do movimento histórico que tem constituído a Universidade ao longo dos tempos.

De acordo com Santos Filho (2000), o nascimento da Universidade na pré-modernidade (até o século XVIII) envolveu quatro dimensões: a política, a teológica, a cultural e a educacional. Na dimensão educacional, há um claro envolvimento da Igreja com a Educação, marcado pela falta de autonomia de docentes e alunos. Na Universidade pré-moderna só poderiam ser ensinados conteúdos que não discordassem das verdades religiosas estabelecidas pela Igreja, o que dificultava o desenvolvimento do pensamento e de pesquisas. Além disso, o currículo era bem restrito e havia poucos recursos, mas, de alguma forma, foi possível responder às necessidades daquele momento histórico.

Na modernidade (do século XVIII até o século XX), ao contrário do período pré-moderno em que a religião e a metafísica ditavam o caminho da ciência, havia uma ênfase na razão humana, principalmente articulada ao conhecimento científico. A ciência se tornou hegemônica desde a modernidade até a atualidade, quando se acentua uma crise, que posteriormente será abordada. O paradigma moderno privilegiou a ênfase no indivíduo, a hegemonia da liberdade individual e a razão em oposição à ordem estabelecida (Santos Filho, 2000, p. 22).

O paradigma moderno, no qual a Universidade está inserida, teve o seu desenvolvimento na universidade clássica “que tinha uma dupla função: a produção e reprodução do conhecimento na forma de modos de aprendizagem teológica/filosófica/profissional/científica/secular; junto com a reprodução das elites pela formação de um *habitus* distinto e reconhecível, a educação implícita do corpo e dos sentidos” (Featherstone, 2000, p.62).

Ainda no período moderno, Santos Filho (2000) destaca a importância do princípio da liberdade acadêmica na Universidade de Berlim, que possibilitava maior autonomia tanto para docentes quanto para discentes. Este movimento propiciou um resguardo da liberdade do professor universitário em realizar a pesquisa e exercer a docência, ao aluno foi possível

construir seu currículo. Os desdobramentos deste princípio influenciaram, além da Universidade de Berlim, outras Universidades que também escolheram seguir este modelo. No Brasil, houve em 1968 uma reforma universitária em que esse princípio foi adotado, com algumas distorções.

De acordo com Santos Filho (2000), ao final da década de 1960 as universidades brasileiras aderiam ao princípio de liberdade acadêmica, seguindo o movimento iniciado na Universidade de Berlim. Contudo, no Brasil essas inovações encontraram algumas dificuldades que envolviam a falta de recursos financeiros, de pessoal e de estrutura, o que levou a uma adaptação desajustada do modelo apenas no nível formal.

Conforme Pereira (2008, p.31),

O que caracterizou a universidade, chamada agora de moderna, é essencialmente a associação programática entre ensino e pesquisa. O terceiro elemento do tripé, a extensão, apareceu mais tarde, com o modelo da universidade norte-americana. No Brasil, a caracterização de uma instituição como universidade considerando os três elementos do tripé (ensino, pesquisa e extensão), foi instituída somente a partir da Reforma Universitária de 1968, na Lei nº. 5.540/68.

Vieira (1991) aponta que no início da década de 1970 houve um grande avanço econômico que coincidia com a inserção do País no período militar. Nesse período, as universidades experimentaram um grande crescimento em moldes grandiosos, uma vez que “em apenas dez anos (1968-1978) o número de vagas oferecidas pelos estabelecimentos de ensino superior cresce de 88.588 para 405.367 matrículas” (Vieira, 1991, p.149). No entanto, no início da década de 1980, houve um ritmo desacelerado de crescimento, sob o signo “da

contenção e da recessão” (Vieira, 1991, p. 149), que se configurou pelo distanciamento dos objetivos da Reforma de 1968.

Ao resgatar os escritos dos autores Dulci e Azevedo (1992), conseguimos compreender como se deu a reforma universitária de 1968 ainda na década de 1990. Segundo os autores, foram criadas Universidades em todos os Estados brasileiros com o intuito de minimizar as diferenças entre as regiões do país, sendo o sul e o sudeste mais desenvolvidos e o norte e nordeste menos desenvolvidos. Assim, os desdobramentos dessa política foram de grande repercussão tanto positiva quanto negativa, uma vez que, para esses autores,

sob a capa da modernização, as novas universidades transformaram-se em recurso estratégico das oligarquias, reforçando ainda mais a estrutura social e política vigente. Em diversos estados do Norte e do Nordeste, os orçamentos das universidades federais ali implantadas tinham um peso significativo no conjunto dos recursos públicos disponíveis. Por isso o cargo de reitor, altamente prestigiado, era peça importante da política local, inclusive servindo de trampolim para ascensão a postos de governo. (Dulci e Azevedo, 1992, p.18).

Sarmiento (1991) nos ajuda a compreender o movimento de legitimação do espaço da Universidade no Brasil, uma vez que suas discussões realizadas na década de 1990 ainda são atuais. O autor afirma que para construir uma Universidade que atenda às demandas é necessário compreender que ela está atrelada a um “todo social”, pois os desafios que a ela são impostos têm soluções que dependem do contexto em que a Universidade está inserida; “a questão da autonomia, a questão do papel da instituição, sua natureza, estruturação e compromissos (p. 140). Além disso, segundo o autor, é relevante destacar a Universidade responde a interesses de classes dominantes, mas que isso não a impede de assumir um caráter

plural, diverso e repleto de contradições, que busque “a circulação de novas ideologias e para o avanço social, garantindo o espaço para as lutas hegemônicas.” (p. 140).

Os apontamentos trazidos por Pereira (2008), Santos Filho (2000), Dulci e Azevedo (1992) e Sarmiento (1991) ajudam-nos a compreender como a Universidade tem lidado com a autonomia do professor e do aluno, com as carências estruturais e financeiras, com a relação entre ensino, pesquisa e extensão. Essas reflexões também nos oferecem subsídios para compreender o contexto no qual esta pesquisa está inserida, uma Universidade pública federal. Além disso, é importante destacar que o Ensino Superior tem uma posição privilegiada quando se trata dos “processos de transformação social, alocada como meio de impulsionamento tecnológica e como ferramenta de aumento do discernimento e da capacidade crítica da população” (Marques & Cepêda, 2012, p.170).

Sampaio (2011) afirma que o Brasil ainda enfrenta diversas dificuldades acerca da democratização do acesso ao Ensino Superior, pois

não dispõe de volume satisfatório de estudos que fundamentem políticas para o suporte a esse público, orientadas para dar consistência aos discursos que apontam para necessidade incontornável de dotar nosso país de modos de vida acadêmica mais ampla e fértil (p.17).

É válido destacar que a luta pela autonomia e democratização da Universidade, também foi discutida por Vieira (1991) ainda na década de 1990. De acordo com o autor, a abertura política nos anos de 1980 refletiu sobre a Universidade, implicando numa organização dos docentes que teve um importante papel na conquista de direitos, sendo que as principais reivindicações eram a “autonomia e a democratização da universidade, o ensino

público e gratuito, como direito de todos e dever do Estado e a conquista da carreira docente de base nacional.” (Vieira, 1991, p.150).

É possível dizer que a Universidade vive um momento de crise que está diretamente relacionado à “diminuição de sua autoridade para exprimir-se, para pronunciar-se sobre os usos e direção da mudança cultural, desde que outras vozes fora da academia cada vez mais preencham esta função” (Featherstone, 2000, p.70). Esta crítica relaciona-se ao paradigma pós-moderno que, como o próprio termo sugere, vai além do moderno, busca formas de criticar as limitações da modernidade e não sugere novas direções para onde a Universidade deve seguir.

O paradigma pós-moderno tem como base uma natureza arbitrária que se opõe a julgamentos tanto de valor quanto de gosto, rejeitando a “noção de cânon, de que os grandes livros que estudamos são inerentemente superiores à cultura popular. Isto pode ser usado para questionar e rejeitar tradições, para reconstruir matérias disciplinas e reestruturar currículos” (Featherstone, 2000, p. 76).

Conforme Chauí (2001, pp. 22-23)

Por ser a ideologia da nova forma de acumulação do capital, o pós-modernismo relega à condição de mitos eurocêntricos totalitários os conceitos que fundam e orientam a modernidade: as idéias de racionalidade e universalidade, o contraponto entre necessidade e contingência, os problemas da relação entre subjetividade e objetividade, a história como dotada de sentido imanente, a diferença entre natureza e cultura etc. Em seu lugar, afirma a fragmentação como modo de ser da realidade, preza a superfície do aparecer social ou as imagens em sua velocidade espaço-temporal recusa que a linguagem tenha sentido e interioridade para vê-la como construção, desconstrução e jogos de textos, tomando-a exatamente como o mercado de ações e moedas toma o

capital; privilegia a subjetividade como intimidade emocional e narcísica, elegendo a esquizofrenia como paradigma do subjetivo, isto é, a subjetividade fragmentada e dilacerada; define a filosofia, a ciência e a arte como narrativas, isto é, como elaborações imaginárias de discursos auto-referidos. Realiza três grandes inversões ideológicas: substitui a lógica da produção pela da circulação; substitui a lógica do trabalho pela da comunicação; e substitui a luta de classes pela lógica da satisfação-insatisfação imediata dos indivíduos no consumo.

A criação de leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação e a Lei de Cotas, nº 12.711/2012, não conseguem garantir por si só o desenvolvimento da Universidade. De acordo com Sarmiento (1991), é necessário reconhecer que, por ser uma instituição social, a Universidade “nunca pode, a partir de si mesma, reformular-se profundamente, pois está sempre na dependência das relações sociais que a orientam e a limitam” (p. 140).

Apresentadas algumas considerações sobre Educação e Ensino Superior, abordamos a Psicologia Escolar no Ensino Superior, nível abordado na presente pesquisa.

1.4. Psicologia Escolar no Ensino Superior

Apesar de a Psicologia Escolar e Educacional apresentar grande produção acerca das questões escolares no âmbito da Educação Básica, no Ensino Superior a literatura ainda é escassa e privilegia a adaptação do estudante à vida acadêmica, o que contraria os objetivos desta pesquisa. No entanto, é válido destacar que também há produções que privilegiam a atuação crítica do psicólogo escolar neste nível de ensino, como os trabalhos realizados por Bisinoto e Marinho-Araújo (2010); Bisinoto e Marinho-Araújo (2011); Marinho-Araújo (2009); Moura (2014); Moura (2015); Sampaio (2011); Santos e Sampaio (2012); Santos e Sampaio (2013); Zavadski e Facci (2012).

Santana et al. (2014, p.232) afirmam que

o processo educativo é um fenômeno complexo e multideterminado que na Educação Superior se liga indissociavelmente à formação e ao desenvolvimento profissional e é engendrado por fatores de ordem econômica, política, social e cultural. Desse modo, a atuação do psicólogo escolar nesse cenário deve ir além do desempenho acadêmico dos sujeitos, focalizando também as especificidades da instituição de ensino, do processo educativo e da formação profissional.

De acordo com Coulon (2008), ao chegar à Universidade o aluno necessita aprender o ofício de estudante, isto é, “aprender a se tornar um deles para não ser eliminado ou auto-eliminar-se porque se continuou como um estrangeiro nesse mundo novo” (p.31).

O ingresso na Universidade, de acordo com Coulon (2008), acontece em três momentos:

o tempo do estranhamento [grifo nosso], ao longo do qual o estudante entra em um universo desconhecido, cujas instituições rompem com o mundo familiar que ele acaba de deixar; *o tempo da aprendizagem* [grifo nosso] quando ele se adapta progressivamente e onde uma acomodação se produz; e, por fim, *o tempo da afiliação* [grifo nosso] que é o do manejo relativo das regras identificado especialmente pela capacidade de interpretá-las ou transgredi-las (Coulon, 2008, p.32).

Considerando que o objetivo específico deste estudo é propor possibilidades de atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior, Meira (2003) traz uma proposição interessante a respeito:

que a apreensão da educação como instrumento mediatizado de transformação social e do homem como sujeito histórico que se insere dialeticamente na complexa trama social podem orientar o psicólogo escolar tanto na definição das áreas mais importantes que exigem sua intervenção, quanto na escolha das alternativas teóricas e metodológicas que possam concretizar suas finalidades profissionais [grifos da autora] (p.20).

Numa perspectiva conservadora, a atuação do psicólogo escolar junto ao Ensino Superior muitas vezes vai na direção de considerar apenas a dimensão individual e de adaptação do estudante à nova situação, num ponto de vista que considera apenas a existência de algo errado com este. Além disso, esta prática se assemelha com a inicialmente desempenhada pelo psicólogo escolar em outro nível, a Educação Básica, que há muito tempo tem sido criticada pelos estudos e pesquisas da Psicologia Escolar Crítica (Marinho-Araújo, 2009), mas que apresenta mudanças (Souza, Silva & Yamamoto, 2014; Naves, 2015).

Marinho-Araújo (2009) afirma que o psicólogo escolar, quando consegue espaço para atuar junto ao Ensino Superior, costuma estar vinculado à Assistência Estudantil e que, em muitos casos, sua atuação está acoplada ao

acompanhamento e atendimento aos estudantes, especialmente quanto a problemas verificados no âmbito da adaptação à vida universitária e às novas relações sociais; à insatisfação com a escolha do curso e da profissão; ou a questões ligadas diretamente aos processos de ensino e aprendizagem (p.179).

Sobre a atuação em Psicologia Escolar de um modo geral, Asbahr e Lopes (2006) apontam que “os fenômenos psicológicos só podem ser compreendidos se estudados em sua

materialidade e movimento” (p.69). Além disso, as autoras afirmam que é a partir do rompimento “com as concepções de caráter ideológico que se pode construir uma Psicologia que contribua para a compreensão da constituição social da subjetividade humana” (Asbahr & Lopes, 2006, p.71).

Nesse sentido, Saraiva (2007) faz um convite para pensarmos sobre os olhares que os psicólogos produzem e os que ajudam a produzir para os fenômenos escolares. O autor afirma que é preciso criar olhares e práticas que objetivem a transformação e que possibilitem questionar alguns modelos padronizados de práticas e “a construção de um trabalho participativo, onde haja a circulação e troca de saberes e desenvolvam-se ações coletivas e desnaturalizadoras” (Saraiva, 2007, p.60).

Em relação à atuação do psicólogo em instituições de ensino, Tanamachi e Meira (2003) afirmam que o critério para delimitar a área de intervenção do psicólogo está intimamente relacionado às possibilidades de a Psicologia auxiliar que a escola cumpra a sua função social. O psicólogo é um profissional que respeita as especificidades e limitações de sua área de atuação, podendo auxiliar a escola a retirar os entraves que são colocados no processo de escolarização dos sujeitos.

Como são recorrentes os questionamentos acerca do papel do psicólogo escolar, trazemos as ponderações de Tanamachi e Meira (2003) para delimitar o campo de atuação deste profissional de um modo mais coerente com a perspectiva crítica em Psicologia Escolar: “o que define um psicólogo escolar não é o seu local de trabalho, mas o seu compromisso teórico e prático com as questões da escola” (p.11). Nesse sentido, cabe ao psicólogo que atua junto à Educação estar comprometido com as questões constitutivas deste espaço.

Em consonância com os pressupostos da Teoria Histórico-cultural, Meira (2003, p.17) aponta que

é possível compreender que os homens não se constituem nem como criadores da realidade, nem como reflexos passivos da infraestrutura, meros suportes das relações sociais. Exatamente por isso é possível a afirmação de um sujeito consciente que pode ter um papel ativo em seu processo histórico. As tendências objetivas que se apresentam no curso da história por si mesmas não são capazes de provocar transformações, motivo pelo qual necessitam da ação humana.

Nesse sentido, é possível pensar: *O que pode o psicólogo escolar no Ensino Superior?* Dando voz a este questionamento, Marinho-Araújo (2009) acredita que este profissional pode auxiliar na “formação dos sujeitos para a vida em sociedade, por meio do aprofundamento e fortalecimento da autonomia pessoal e da emancipação, a partir de sua relação com o conhecimento, a crítica, a reflexão e o exercício político da participação social” (p.176). Ou seja, trata-se de uma formação que não se restringe à dimensão técnica, mas considera e privilegia a humana (Silva, Pedro, Silva, Rezende & Barbosa, 2013).

Para Marinho-Araújo (2009, p. 184), a atuação do psicólogo escolar junto ao Ensino Superior precisa estar pautada na “transformação de princípios, compromissos e responsabilidades coletivas em complexos modos de atuação, fundamentados nos diferentes processos de aprendizagem vivenciados por sujeitos adultos que participam desses contextos de formação”. Além disso, como principal objetivo de sua atuação, o psicólogo escolar “deverá mediar intencionalmente processos de conscientização nos sujeitos adultos, imprimindo autonomia e independência aos rumos profissionais, bem como potencializando desejos e intenções ao desenvolvimento pessoal” (Marinho-Araújo, 2009, p.185).

Consideramos, a partir dos trabalhos acima citados, que a presença e o trabalho do psicólogo escolar no Ensino Superior mostram-se imprescindíveis neste nível de ensino que, além de envolver processos de escolarização e humanização, é responsável pela formação

profissional de um cidadão, que precisa ser cuidado em seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais, éticos e estéticos.

Nesse sentido, uma relevante iniciativa voltada para o Ensino Superior está presente em Sampaio (2011). A autora apresenta o Observatório de Vida Estudantil (OVE) e seu olhar voltado para os estudantes, sem desconsiderar os outros atores do Ensino Superior, como o professor. De modo mais explícito,

o OVE se propõe a acompanhar os diferentes modos de vivenciar a experiência de ser um estudante na educação superior, utilizando-se de metodologia e técnicas de coleta e análise flexíveis no âmbito da pesquisa qualitativa. Seu objetivo é descrever desafios encontrados e aprendizados realizados por esses jovens em seus processos formativos, guiado pelos significados que eles constroem acerca de suas próprias experiências e por uma postura implicada com o contexto em que as pesquisas se desenvolvem: o ambiente acadêmico (Sampaio, 2011, p.13).

O OVE atua desde 2009 e é uma iniciativa inspirada no modelo francês *Observatoire de La Vie Étudiante*, criado em 1989, com o objetivo de cuidar da entrada dos estudantes universitários recém-ingressados. O OVE surgiu como “linha do grupo de pesquisa – Aproximações: a perspectiva *ethno* em Psicologia do Desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2007” (Sampaio, 2011, p. 14). Posteriormente, juntaram-se ao OVE pesquisadores dos mais diversos níveis e ainda se expandiu sua atuação para a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB).

De acordo com Sampaio (2011), não é comum que a universidade brasileira dê visibilidade aos seus atores. Além disso, historicamente a Universidade sempre viu os

discentes apenas como usuários da Educação Superior, deixando de levar em consideração a passagem para a vida adulta e os afazeres que daí decorrem.

Retomando o foco para o momento de ingresso no Ensino Superior, a Universidade poderia dispor de programas de acolhimento psicopedagógico, ou ampliar os que já são ofertados, para que o período de transição do Ensino Médio para o Ensino Superior pudesse ser mais confortável, dadas as diversas intercorrências que o estudante pode encontrar nesta etapa. As atividades propostas por esses tipos de programas poderiam envolver, por exemplo, o aspecto do desenvolvimento e da aprendizagem acadêmicos (Cunha & Carrilho, 2005).

Em seu estudo, Ezcurra (2009) discorre sobre algumas questões pertinentes acerca da importância das intervenções e atividades que podem ser realizadas no primeiro ano de curso. Segundo a autora, nos Estados Unidos há um dispositivo chamado Seminários de Primeiro Ano, que é voltado especialmente para os ingressantes e tem a função de agregar pequenos grupos para promover a participação efetiva dos estudantes e estruturar debates. Os temas que permeiam esses seminários são: “habilidades de estudo, recursos e serviços, manejo do tempo, planejamento acadêmico e desenvolvimento do pensamento crítico” (p. 101).

Os desafios que os estudantes encontram no percurso acadêmico também estão atrelados às características da Instituição de Ensino Superior (IES) na qual estudam. Assim, parece que algumas características tanto dos sujeitos quanto da Universidade têm o poder de influenciar a qualidade do desenvolvimento do discente no Ensino Superior (Silva & Ferreira, 2009).

O contexto formal e informal da IES, as dimensões pessoal e familiar do sujeito, o envolvimento nas atividades acadêmicas e sociais, são fatores que influenciam ambas as esferas. Assim, a situação acadêmica, as experiências pessoais do estudante em vários aspectos são fatores que influenciam o desenvolvimento desse sujeito na Universidade (Silva & Ferreira, 2009). Portanto, os contextos com que o ingressante convive fora da IES também

têm um papel fundamental em sua trajetória no universo acadêmico e precisam ser considerados por projetos voltados para esse público.

Os novos desafios que são postos ao estudante universitário que acabou de ingressar no Ensino Superior podem ser percebidos por ele de maneira positiva com caráter significativo e desafiador, ou de um modo negativo. Essa impressão parece sofrer influência tanto da família, quanto da dimensão social, da Universidade e dos projetos de vida do próprio estudante. Dessa forma, o ambiente acadêmico pode influenciar no primeiro momento de ingresso na Universidade, uma vez que novos desafios são colocados. Então, o apoio familiar e o institucional constituem-se como contextos fundamentais para o desenvolvimento do ingressante tanto na esfera profissional quanto na esfera pessoal (Silva & Ferreira, 2009).

Cunha e Carrilho (2005) afirmam que é preciso acolher, de forma cuidadosa e respeitosa, o estudante que acabou de ingressar na Universidade, entendendo que o primeiro ano de curso é um período inovador e diferente, se comparado às experiências vivenciadas no Ensino Médio. Nesse momento inicial o discente experimenta novos desafios em relação às exigências da vida acadêmica, além de outras questões cotidianas que são atravessadas tanto pelo desenvolvimento acadêmico quanto pelas relações interpessoais. Assim, o acolhimento dos alunos que acabaram de chegar ao Ensino Superior deve ser repensado pela coordenação do curso e pela própria Universidade.

A mudança do Ensino Médio para o Ensino Superior carrega algumas transformações, como a própria entrada na Universidade, o contato com novos conteúdos teórico-práticos (ligados a uma profissão), o distanciamento de antigos colegas e por vezes da família etc., o que pode gerar algumas intercorrências no processo de ingresso no Ensino Superior, principalmente devido ao que é exigido dos ingressantes. De acordo com Silva e Ferreira (2009), o ingresso do estudante no Ensino Superior demanda uma nova organização familiar, no sentido de apoiar o discente no novo contexto em que ele está inserido. Esse momento

envolve algumas mudanças, sendo necessário dar abertura tanto para a família quanto para o estudante universitário, para que crenças e valores possam ser discutidos de maneira interessante e saudável para todos os envolvidos no processo de desenvolvimento acadêmico do aluno.

Partindo do pressuposto de que o Ensino Superior deve garantir uma formação que busque autonomia, favoreça o desenvolvimento de sujeitos criadores e criativos para além da formação técnica, é possível inferir que o momento de ingresso na Universidade deva ser um espaço que ofereça oportunidade para que este tipo de formação seja concretizada. Assim, visando encontrar elementos que ajudem a discutir e analisar como se dá o processo de ingresso no Ensino Superior, optamos por realizar uma pesquisa cujo objetivo é compreender como o ingresso no Ensino Superior configura a constituição do sujeito como estudante, sob a perspectiva teórica da Psicologia Escolar Crítica.

Para compreender como o estudante de Psicologia vê a profissão, Ziliotto, Benvenuti, Matiello e Piel (2014) fizeram uma pesquisa envolvendo 91 alunos em semestres iniciais de uma IES privada, com o intuito de compreender o discente e a futura profissão que irá exercer. A investigação buscou entender como os discentes do curso de Psicologia fazem a sua escolha profissional, além de investigar quais são as expectativas que esses alunos têm em relação ao exercício futuro da profissão.

Ao analisar os resultados obtidos nas entrevistas com estudantes do 1º e 3º semestres, Ziliotto et al. (2014) conseguiram organizar três categorias: *escolha profissional*, *concepções sobre a Psicologia* e *futuro exercício da profissão* (p.85) que, como veremos adiante, coadunam com nossos achados. Na categoria sobre a escolha da profissão, os discentes sempre mencionavam certo encantamento para desvendar um pouco da complexidade humana. Na categoria *concepções sobre a Psicologia*, os alunos mencionam a amplitude da Psicologia como área de atuação. Na categoria *futuro exercício da profissão*, as áreas de

atuação pretendidas são: “Psicologia Clínica (30), Psicologia Organizacional (19), Psicologia Jurídica (11) e Psicologia Hospitalar (08)” (Ziliotto et al., 2014, p.88).

Estes dados sugerem que a opinião dos estudantes de Psicologia, entrevistados no início do curso por Ziliotto et al. (2014), vai ao encontro do modelo hegemônico de atuação em Psicologia, que é a clínica. Vale destacar também que a área de Psicologia Escolar e Educacional não foi mencionada pelos entrevistados. Assim, cabem alguns questionamentos: será que no curso de Psicologia desta IES não há a ênfase em processos educativos? Ou se existe, por qual motivo os estudantes optaram por não cursar a referida ênfase? De forma mais abrangente, quais são os desdobramentos, na formação ampla do psicólogo, em não ter contato com a dimensão educativo?

Ainda no sentido do impacto da formação no Ensino Superior, trazemos as palavras de Pires (2011) a respeito do desenvolvimento profissional do estudante de Psicologia, que acontece por intermédio

dos outros diferentes (das histórias de vida, dos professores, dos pares) que ele se arquiteta profissionalmente. Em nossa analogia, ele inicia sua formação profissional desprovido de meios simbólicos relativos à psicologia; logo, para vir a ser profissional e chegar à condição de ser psicólogo, necessita da mediação do outro (diga-se, da inserção nas relações profissionais e nas teorias e práticas profissionais). Se esse aluno se constitui *nas e pelas* interações sociais, então podemos inferir que o desenvolvimento do psiquismo e do ser profissional se estrutura *nas e suas e pelas* [grifos do autor] suas atividades sociais na vivência de experiências, sobretudo na academia. (p.35).

Por fim, resgatamos a importância do Ensino Superior no desenvolvimento do sujeito, uma vez que “abarca expressivos instrumentos materiais e simbólicos de nossa cultura, e

particularmente carrega significados relacionados aos contextos acadêmicos e profissionais, os quais participam ativamente do desenvolvimento profissional dos alunos” (Santana et al., 2014, p.232).

2. Caminhos Metodológicos

Para uma compreensão mais completa a respeito do objetivo deste estudo, que é compreender como o ingresso no Ensino Superior configura a constituição do sujeito como estudante, sob a perspectiva teórica da Psicologia Escolar Crítica, acreditamos ser necessário apresentar a opção metodológica escolhida para a realização da pesquisa e as circunstâncias da construção da análise, a apresentação das participantes e da UFU, bem como a definição dos eixos temáticos.

2.1. Considerações sobre Pesquisa Qualitativa

Este estudo utiliza a Psicologia Escolar Crítica como referencial teórico e metodológico atrelado aos delineamentos da pesquisa qualitativa. Para que houvesse coerência na investigação proposta, os estudos de González Rey (2002) oferecem subsídios que amparam a pesquisa qualitativa. Para esse autor, o termo qualitativo se refere a um “conceito alternativo às formas de quantificação que têm predominado no desenvolvimento das ciências sociais, e de forma particular, na psicologia, constituiu via de acesso a dimensões inacessíveis ao uso que em nossa ciência tem se feito do quantitativo” (p.1).

Ainda para González Rey (2002), quando se pesquisa a subjetividade, esta epistemologia se mostra como a escolha mais coerente para o pesquisador na área das Ciências Humanas.

Um procedimento bastante utilizado na pesquisa qualitativa é a entrevista. Neste estudo, optamos pela entrevista pelo entendimento de que ouvir as ingressantes no curso de

Psicologia seria fundamental para respondermos ao objetivo deste estudo. Além disto, como aponta Gaskell (2008, p. 73):

toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de idéias e significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento.

Nesse sentido, Gaskell (2008) faz considerações relevantes sobre as entrevistas em pesquisa qualitativa: “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (p.68).

Sobre o aspecto ético em pesquisa qualitativa e, conseqüentemente, na entrevista, Barbosa e Souza (2008, p. 240) afirmam que a pesquisa não pode ser um caminho “de mão única em que só o pesquisador se beneficia ao realizar tal estudo e produzir tal conhecimento”, pois tanto pesquisador como participantes beneficiam-se da investigação.

Não definimos *a priori* um número de entrevistados. Esta escolha se deu em função do entendimento de que em pesquisa qualitativa não é necessário definir antecipadamente o número de participantes que serão entrevistados, pois o importante é a qualidade das informações construídas no processo investigativo e não a quantidade. Delgado (2006) destaca que o número total de entrevistas a serem realizadas deve permitir ao pesquisador realizar comparações acerca de conteúdos que sejam semelhantes e diferentes.

Duarte (2002 pp.143 - 144) aponta que

tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo “dados” originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas.

Para a escolha das estudantes que compuseram este estudo, participei, juntamente com minha orientadora, da semana de recepção aos calouros do curso de Psicologia da UFU, com as seguintes atividades: apresentação e boas vindas, reunião com os familiares e exibição de um filme seguida de debate¹⁰. Antes do filme, apresentamo-nos e mencionamos brevemente a pesquisa; oferecemos um e-mail para que os interessados em participar pudessem entrar em contato, o que aconteceu logo em seguida.

Para Bourdieu (citado por Thiollent, 1987, p. 44), “toda técnica é uma teoria em atos” e neste sentido, a teoria é imprescindível desde a escolha do tema de pesquisa, passando pelas escolhas metodológicas, que coerentemente precisam guiar-se pelo referencial teórico à guisa de “um fio de Ariadne,¹¹ que orienta a entrada no labirinto [do conhecimento] e a saída dele, constituído pelos documentos gerados no trabalho de campo” (Duarte, 2002, p. 152).

O caderno de campo foi outro instrumento fundamental no desenvolvimento desta pesquisa, pois nele registramos as reuniões de orientação que nortearam os rumos da investigação, os contatos iniciais com as ingressantes e com a turma, os momentos das entrevistas com as estudantes e os sentimentos que surgiram ao longo do caminho. O uso do caderno de campo justifica-se, segundo Meihy e Holanda (2013, p. 152), porque “é nesse

¹⁰ O filme apresentado foi *Fahrenheit 451*, de François Truffaut.

¹¹Na Mitologia Grega, Ariadne era filha de Minos, rei de Creta. Ariadne auxiliou o herói Teseu a sair do famoso labirinto guardado pelo Minotauro ao lhe oferecer um novelo, que ele desenrolava ao entrar no labirinto. Após matar a fera, Teseu só pôde sair devido ao novelo, segurado na outra ponta pela moça (Brandão, J. S., (1990). *Mitologia Grega*. Vol. III, 3ª ed. Vozes: Petrópolis, RJ)

caderno que devem também constar as impressões, bem como as ilações feitas a partir dos vínculos com as entrevistas anteriores e hipóteses levantadas para enlaçar as futuras”. Como um diário pessoal, o pesquisador nele registra questões relacionadas à pesquisa como um todo, assim como reflexões instigadas pelas falas dos entrevistados, “desabafos” e ponderações teóricas sobre a temática investigada.

Ainda sobre esse aspecto, Bosi (2003) também atribui especial importância ao diário de campo como uma ferramenta viva: “útil é nos munirmos como os etnólogos de um diário de campo, onde iremos registrando dúvidas e dificuldades. Nossas falhas, longe de serem um entrave, irão, se compreendidas, aplainar o caminho de estudiosos que nos agradecerão por tê-las apontado” (p.61).

Os excertos abaixo, retirados do caderno de campo, ilustram brevemente o processo vivenciado:

A apresentação [dos calouros] estava marcada às 10 horas da manhã no bloco 8C no Campus Umuarama. Eu estava com muitas expectativas para esse início que seria, ao mesmo tempo, o meu e o deles. O meu como pesquisadora e o deles como estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (Diário de Campo, página 1).

Durante a semana de recepção, foi exibido o filme – Fahrenheit 451 – (dirigido pelo francês François Truffaut, em 1966) e eu achei interessante destacar um trecho de diálogo que nele aparece. Penso que ao ingressar na Universidade é preciso questionamento, dúvida e curiosidade.

Capitão — O que faz nas horas de folga, Montag?

Montag — Muita coisa... corto a grama...

Capitão — E se fosse proibido?

Montag — Ficaria olhando crescer, senhor.

Capitão — Você tem futuro. (Diário de campo, página 3)

Conto como foi o contato com os calouros para minha querida orientadora. Nós duas ficamos otimizadas com relação à quantidade de participantes e definimos que o próximo passo é marcar as entrevistas. Estou com um pouco de receio, pois de todas as vezes em que trabalhei como pesquisadora eu nunca fui a protagonista principal, a “Entrevistadora”. No entanto, ao mesmo tempo em que sinto medo, sinto força e coragem para dar prosseguimento à minha pesquisa (Diário de campo, página 6).

Quando desligo o gravador, Violeta comenta que acha muito chata a maneira com a qual alguns veteranos falam de determinadas disciplinas, como Anatomia. Violeta diz que os veteranos amedrontam os ingressantes (Diário de campo, página 7).

Foi muito legal estar com Margarida novamente, percebo que ela sempre esteve disposta a participar da entrevista e isso ficou claro no momento em que nos encontramos. Ela conta com muita vivacidade como foi finalizar o primeiro período e entrar no segundo. Margarida elege como relevante em sua trajetória: os laços que foi fazendo ao longo da vida, inclusive na faculdade; o modo como deve estudar e que a abertura do leque da Psicologia a faz ficar mais interessada no curso. Como eu gostaria que fosse possível continuar acompanhando a trajetória das participantes dessa pesquisa! É muito bom estudar isso! (Diário de campo, página 12).

Como é usual em pesquisas envolvendo pessoas, também produzimos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A),¹² devido à necessidade de resguardar os direitos dos participantes do estudo e a própria pesquisadora. Este é um documento que registra por escrito o compromisso ético da pesquisa e deixa expostos os objetivos do trabalho, assegura ao pesquisado que ele poderá deixar de participar quando o desejar e que sua identidade não seja revelada.¹³ Barbosa e Souza (2008) ampliam o entendimento acerca deste cuidado, no sentido de destacarem que a relação entre pesquisador e pesquisado precisa ser de confiança.

Segundo Asbahr e Souza (2007), ao não naturalizar a conduta humana, a ética viabiliza o desenvolvimento de uma concepção crítica tanto no âmbito teórico quanto no metodológico na área do conhecimento da Psicologia. Considerando que a formação do estudante de Psicologia é uma das questões levantadas nesta pesquisa, a dimensão ética torna-se fundamental também para entender, de forma geral, a formação do sujeito. Para explorar as várias histórias de vida das participantes deste estudo, foi de fundamental importância pensar na saturação dos dados, após a realização das entrevistas. Sobre este aspecto, Duarte (2002) afirma que, conforme as entrevistas ocorrem, é possível esboçar algumas hipóteses e organizar as informações levantadas; então o material a ser analisado depende diretamente da qualidade e do volume dessas informações. Nesse sentido, ao se “identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão, e as recorrências atingem o que se convencionou chamar de ‘ponto de saturação’, dá-se por finalizado o trabalho de campo” (Duarte, 2002, p. 144). Bogdan e Biklen (1994) também nomeiam de saturação dos dados o momento em que o material produzido na pesquisa (seja por meio de entrevistas ou de outras técnicas) começa a

¹² Este projeto foi aprovado pelo Comitê de ética em Pesquisa com seres humanos da UFU. Certificado de apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 40540114.0.0000.5152; Número do parecer: 1042751

¹³ Para manter o compromisso ético de resguardar a identidade das participantes deste estudo, optamos por não colocar o ano de seu ingresso na UFU, bem como o ano e os meses em que as entrevistas foram realizadas. Por esse motivo, também não datamos as notas de campo.

se repetir e então o pesquisador compreende que já tem o suficiente em mãos para proceder à análise de dados.

2.2. História Oral – Fundamentos Epistemológicos e Metodológicos

Para que esta pesquisa pudesse ser produzida e, principalmente, coerente com seu objetivo, a história oral (HO) foi escolhida como método para a produção dos dados. Sobre isso Meihy (1998) esclarece que “a história oral é um recurso moderno usado na elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas. Ela é sempre uma história do *tempo presente* e é reconhecida como *história viva*”¹⁴ (p.17).

De acordo com Delgado (2006), a história oral é um recurso que possibilita dois preceitos: “sobre a época enfocada pelo depoimento – o tempo passado, e sobre a época na qual o depoimento foi produzido – o tempo presente” (p.16). A história oral pode ser considerada como uma elaboração de procedimentos que começa com o preparo de um projeto e prossegue com a disposição de um grupo de pessoas que serão entrevistadas. Tal organização precisa prever o planejamento de questões como: a condução das gravações considerando-se o lugar, tempo de duração e outros fatores do ambiente; a transcrição das entrevistas; “conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas” (Meihy & Holanda, 2013, p.15).

Apesar de as entrevistas, na história oral, entalharem-se no “tempo presente” (Meihy & Holanda, 2013, p. 19), não se exaurem no momento em que são realizadas e em sua análise, mas têm um sentido “de utilidade prática, social, e imediata” (idem). Além disso, a análise das entrevistas realizadas pode se configurar como uma experiência muito única, tanto para o entrevistado quanto para o pesquisador-entrevistador, uma vez que pode existir uma

¹⁴ Grifos do autor.

multiplicidade de versões que só é possível conhecer pela voz do depoente e ainda delinear o caminho da pesquisa a partir do que foi aprendido (Delgado, 2006).

O convite para participar da pesquisa, feito aos ingressantes no curso de Psicologia, “Fale sobre seu ingresso na Universidade”, tem um caráter bem amplo para dar liberdade ao entrevistado para selecionar o que considera como importante em seu ingresso. Esse aspecto combina com os pressupostos expostos por Meihy (1998), pois as perguntas precisam ser abertas, indicando os acontecimentos e em uma ordem cronológica da sucessão dos acontecimentos que fizeram parte da vida do entrevistado. Neste sentido, o pesquisador considera, nessa narrativa trazida pelo entrevistado, imprecisões e contradições inerentes à própria história do sujeito (Meihy & Holanda, 2013).

A memória é tratada como um aspecto fundamental na história oral. Delgado (2006) afirma que a memória é a

principal fonte dos depoimentos orais, é um cabedal infinito, onde múltiplas variáveis – temporais, topográficas, individuais, coletivas – dialogam entre si, muitas vezes revelando lembranças, algumas vezes, de forma explícita, outras vezes de forma velada, chegando em alguns casos a ocultá-las pela camada protetora que o próprio ser humano cria ao supor, inconscientemente, que assim está se protegendo das dores, dos traumas e das emoções que marcaram a sua vida. (p.16).

Outro aspecto que consideramos relevante no âmbito da história oral para a realização desta pesquisa envolve a oportunidade de oferecer aos ingressantes do curso de Psicologia a possibilidade de nos contarem expectativas, sonhos e construir uma história, comumente não abarcados em modalidades investigativas menos livres. Nesse sentido, Meihy e Holanda (2013) afirmam que “as histórias de vidas são narrativas e estas dependem da memória, dos

ajeites, contornos, distorções, derivações, imprecisões e até das contradições da fala. Isso talha a essência subjetiva da história oral de vida” (p.35). Além disso, Meihy (1998) expõe que essa modalidade de entrevista abre espaço “aos aspectos pouco revelados pela percepção de outros registros: sonhos, expectativas, frustrações, fantasias devem compor os eixos das entrevistas de história de vida” (p.46)

Conforme Delgado (2006, p.16):

O passado espelhado no presente reproduz, através de narrativas, a dinâmica da vida pessoal em conexão com processos coletivos. A reconstituição dessa dinâmica, pelo processo de recordação, que inclui, ênfases, lapsos, esquecimentos, omissões, contribui para a reconstituição do que passou segundo olhar de cada depoente.

Apresentados brevemente os princípios epistemológicos e metodológicos da história oral, reafirmamos a nossa escolha por tal recurso metodológico. Entendemos que a HO mostra-se como uma opção coerente tanto com os objetivos deste estudo como com o referencial teórico que nos fundamenta.

2.3. Transcrição

Bosi (2003) afirma que o passado só pode ser conhecido pela voz do depoente/narrador, e pensar sobre a distância temporal entre os fatos e momento presente é um exercício constante de criação, pois “teríamos que considerar que o sujeito realiza uma ordenação pessoal. Essa ordenação obedece a uma lógica afetiva cujos motivos ignoramos; enfim, recontar é sempre um ato de criação” (p.62).

Para registrar os depoimentos das três estudantes, foi utilizado um gravador de áudio. As entrevistas foram posteriormente transcritas. Alguns pesquisadores recorrem à ajuda de

auxiliares de pesquisa para a transcrição, mas como neste processo “o pesquisador quase que revive a entrevista” (Gaskell, 2008, p.85), consideramos fundamental que nós mesmas nos dedicássemos a esta tarefa, pois, ao ouvirmos a entrevista para transformá-la em texto, pudemos também esboçar algumas análises.

Neste momento é válido destacar que foi uma descoberta muito preciosa conhecer o conceito de “Transcrição”. Este conceito aparece na obra de Meihy (2013, p. 133) como sendo

uma mutação, “ação transformada, ação recriada” de uma coisa em outra, de algo que, sendo de um estado da natureza, se torna outro. A beleza da palavra composta por “trans” e “criação” sugere uma sabedoria que ativa o sentido íntimo do ato de transcriar. Fala-se de geração, mas não de cópia ou reprodução. Nem de paródia ou imitação. O senso estético encontra aí colo que abriga aproximações sempre evocadas entre literatura e história oral. Nesse sentido, aplica-se à prática da transformação do oral no escrito; a metáfora da água que transmuda do líquido para o gasoso. A palavra também varia na forma do oral para o escrito. É assim que justificam as variantes de uma mesma fonte, a palavra, que ao perder sua condição etérea ganha dimensões plásticas, viram letras grafadas.

De acordo com Meihy e Holanda (2013, p. 134), existem na palavra transcrição duas dimensões:

a oral e a escrita, e, que de uma para outra solução, seria preciso “traduzir”. Tendo a inspiração como ponto de partida, vertida em palavra, o produto, o poema, concretizaria na beleza o sentido da mensagem. Haroldo de Campos, no Brasil, emprestou a essa

idéia – de recriação – e dinamizou o processo, aplicando-o à tradução de uma língua para outra. A isso chamou de “transcrição”.

O processo de transcriber as entrevistas desta pesquisa teve uma dimensão de registro criadora e criativa, uma vez que este trabalho foi realizado considerando as especificidades da fala de cada entrevistado, a entonação, as expressões, gírias, ausências e sentimentos. Isso se explica, segundo Meihy e Holanda (2013), para que haja uma aproximação entre o sentido da fala e a intenção do depoente, assim o sentido expresso pelo entrevistado pode ser transformado em escrita.

Trabalhar com transcrição é um processo que está imbricado na história oral. Meihy e Holanda (2013) afirmam que

todo o processo de elaboração do projeto em história oral como uma solução transcriativa. Assim, desde a origem da transformação de algo que não seria natural – o plano de recolha e formulação dos textos – até sua devolução pública, seria parte da mesma prática transcriadora. Acrescenta-se a isso o sentido poético que marca os trabalhos de história oral (p.134).

Bosi (2003) comenta que a forma da narrativa do depoente pode ser inconstante e que o pesquisador não deve buscar pela verdade única e universal, indagando

[...] qual versão de um fato é verdadeira? Nós estávamos e sempre estaremos ausentes dele. Não temos, pois o direito de refutar um fato contado pelo memorialista, como se ele estivesse no banco dos réus para dizer a verdade, somente a verdade. Ele, como todos nós, conta a *sua* verdade (p.65).

A autora ainda afirma que a inexatidão não invalida o que o narrador conta, diferentemente da mentira que muitas vezes é mais exata e redonda. Assim, é possível dizer que “a narrativa interior é sempre uma escavação original do indivíduo, em tensão constante contra o tempo organizado pelo sistema. Esse tempo original e é a maior riqueza de que dispomos” (Bosi, 2003, p. 66).

Delineado o conceito de transcrição, fundamental para a compreensão dos relatos e para a sua análise, passamos a apresentar as estudantes que, ao aceitarem nosso convite, compuseram e deram forma a este estudo.

2.4 Violeta, Margarida e Jasmim Entram na Universidade

As participantes desta pesquisa foram três alunas, ingressantes do curso de Psicologia que, na ocasião das sessões de entrevista, tinham mais de 18 anos e estavam cursando entre o primeiro e o segundo período.¹⁵ Embora cinco estudantes tenham nos procurado inicialmente, entre eles dois homens, ao final as três moças comprometeram-se, realmente, com a pesquisa. O fato de todas as participantes serem mulheres corrobora a informação de que a Psicologia é uma profissão predominantemente feminina, o que se confirma a partir da pesquisa realizada em 2012 por Lhullier e Roslindo (2013), em que 89% da categoria são do sexo feminino.

A escolha por realizar as sessões de entrevista no primeiro ano de curso se deu em função do objetivo desta pesquisa: compreender como o ingresso no Ensino Superior configura a constituição do sujeito como estudante, sob a perspectiva teórica da Psicologia Escolar Crítica. Conforme relatamos, para entrar em contato com os ingressantes logo no início da vida universitária, estivemos presentes nas atividades da primeira semana letiva, de recepção aos calouros do curso de Psicologia.

¹⁵O curso de Psicologia da UFU é semestral, com duas entradas anuais por processo seletivo e oferecimento de 40 vagas por turma.

Para preservarmos a identidade das participantes, optamos por informar que o período que compreendeu as sessões de entrevista abarcou os anos de 2014 e 2015, totalizando sete meses de construção dos dados. Foram realizadas nove sessões de entrevista individuais, com as três participantes, sendo a) três sessões com a participante Violeta,¹⁶ b) três sessões com a participante Margarida e c) três sessões com a participante Jasmim. As entrevistas foram realizadas no bloco 2C do Campus Umuarama da UFU e tiveram a duração média de 40 minutos cada uma. Como aparece no diário de campo:

A caminho da sala 16, passo antes na sala de convivência e me encontro Margarida. Marcamos às 12h30. Ela me diz que logo irá até o local combinado e eu digo que tudo bem. Vou para a sala, organizo os gravadores e fico esperando. Alguns minutos depois ela chega. Eu explico o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, logo em seguida começamos. Margarida parece estar menos à vontade do que Violeta. Tento fazer com que ela se sinta mais tranquila e isso acontece ao longo da entrevista. Foi um bom encontro (Diário de Campo, página 7).

Assim que termino com Margarida, logo Jasmim chega. Acho que eu estava um pouco mais aquecida para entrevistar e isso me deixou mais segura. Jasmim me perguntou o que eu gostaria de saber sobre o ingresso e eu digo que é para ela selecionar o que considera mais importante. Em alguns momentos percebo que ela fica esperando perguntas, e a partir da fala dela tento resgatar algo que não tenha ficado tão claro ou que tenha me gerado curiosidade. Nesse formato, a entrevista segue

¹⁶ No início do mestrado me foi apresentado um canteiro com terra bem fértil: a Psicologia Escolar e o Ensino Superior, constantemente adubado e regado por minha doce orientadora Silvia. Constatamos que esse canteiro já estava preparado para ser cultivado e, para cumprir sua função de canteiro, era necessário o plantio de sementes. E foi assim que plantamos no canteiro Violeta, Margarida e Jasmim. Elas foram florescendo a cada encontro e ofereceram à Psicologia a oportunidade de compreender como é ser ingressante no Ensino Superior. Por serem flores delicadas, resguardamos suas identidades.

tranquilamente. Ao final, tenho a impressão de que Jasmim sofria algumas crises sérias de ansiedade durante o tempo de cursinho pré-vestibular (Diário de Campo, página 7).

O primeiro bloco de sessões de entrevistas aconteceu nos dois meses iniciais de ingresso na UFU, em três sessões com as participantes. O segundo bloco ocorreu cerca de três meses após o primeiro contato, totalizando três sessões, e o terceiro e último bloco de entrevistas entre seis e sete meses após a realização do primeiro, também totalizando três sessões. É importante destacar que este recorte temporal para a realização das sessões se deu em três momentos distintos e que foram muito significativos para apreender melhor a história de cada participante: o início do primeiro período, o final do primeiro período e o início do segundo período do curso de Psicologia.

Escolhemos realizar as entrevistas em três tempos diferentes por considerarmos a definição ampla de tempo, abordada por Delgado (2006) da seguinte forma:

O tempo é um movimento de múltiplas faces, características e ritmos, que, inserido à vida humana, implica durações, rupturas, convenções, representações coletivas, simultaneidades, continuidades, descontinuidades e sensações (a demora, a lentidão, a rapidez). É um processo em eterno curso e em permanente devir. Orienta perspectivas e visões sobre o passado, avaliações sobre o presente e projeções sobre o futuro (p. 33).

Após apresentarmos o contexto da realização das entrevistas com Violeta, Margarida e Jasmim, passamos à caracterização das participantes, do curso de Psicologia da UFU, contexto de realização do estudo e de constituição das participantes.

2.5. Caracterização das Estudantes: Violeta, Margarida e Jasmim

Um grito de estrelas vem do infinito

E um bando de luz repete o grito

Todas as cores e outras mais

Procriam flores astrais

Secos e Molhados – Flores astrais¹⁷

As participantes deste estudo, Violeta, Margarida e Jasmim, são ingressantes no curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); assim, para conhecê-las, é imprescindível discorrer brevemente sobre as características de cada uma, as especificidades da formação em Psicologia e do ingresso neste curso.

2.5.1. Violeta

Violeta tem 20 anos e mudou-se para Uberlândia-MG aos 15 anos, quando saiu de uma pequena cidade também em Minas Gerais. Os encontros com ela sempre foram regados de muitas palavras e quase nenhum silêncio, era um prazer estar na companhia de uma jovem que apresenta muita vivacidade. Ela atribui muita importância ao intercâmbio realizado ainda no Ensino Médio, quando retornou ao Brasil precisou se reorganizar, em termos de estudos, para prestar vestibular e finalmente fazer a escolha profissional. Ela prestou o curso de Medicina por um tempo até mudar de ideia e escolher o curso de Psicologia. A sua entrada na Universidade foi repleta de boas emoções, com uma pequena dose de medo e ansiedade em relação ao desconhecido mundo universitário. Logo no primeiro período construiu um bom vínculo tanto com os colegas de sua turma, quanto com os veteranos de períodos mais à

¹⁷ Ricardo, João & Pinto, J. A. T. (1974). Flores astrais [Gravada por Secos e Molhados]. Em *Secos e Molhados II*. São Paulo: Continental.

frente. Ela parece ser muito ligada a sua família e, neste novo momento da vida, tenta se reorganizar para lidar com a vida universitária e fazer com que seus pares também participem desta fase.

2.5.2. Margarida

Margarida tem 19 anos e, anteriormente à entrada na Psicologia, ingressou na UFU, em outro curso. Antes desse ingresso, cursou o Ensino Médio e o cursinho pré-vestibular ao mesmo tempo, para prestar o vestibular para Medicina. Ela se sentia muito pressionada por seus pais e pela escola para fazer Medicina. Margarida atribui à Orientação Profissional o fato de ter aprendido a pesquisar o que deseja e que a escolha profissional é apenas um dos itens do seu projeto de vida, que é mais amplo. Margarida é uma jovem muito dedicada e organizada com os estudos, parece conseguir conciliar bem as dimensões familiar, acadêmica e laços de amizade. Ela acredita que a Psicologia seja um grande leque em que há várias possibilidades de atuação e produção de conhecimento.

2.5.3. Jasmim

Jasmim tem 20 anos de idade, e por alguns anos prestou vestibular para Medicina. Foi aprovada em Psicologia numa universidade pública em outra cidade, mas desistiu de ir. Já foi aprovada em diferentes cursos superiores, mas contou que não teve coragem de ingressar, pois entendia que ainda não era o momento certo para ingressar. Antes de entrar na Psicologia da UFU, frequentou menos de um período do mesmo curso em outra IES. Aqui foi aprovada na segunda chamada. Jasmim é uma jovem muito delicada e meiga, tem uma fala mansinha que convida o entrevistador a ouvir com atenção a sua história. Ela passou por alguns momentos difíceis durante o Ensino Médio, principalmente devido à ansiedade, de acordo com o seu relato. Atualmente se sente bem com a escolha de fazer Psicologia, em muitos

momentos ela demonstra, por meio da fala e de expressões faciais, um deslumbramento com a profissão.

2.6 O Curso de Psicologia da UFU

A caracterização do contexto escolhido para a realização da pesquisa também se faz relevante para conhecermos melhor como funciona a graduação em Psicologia da UFU, curso escolhido pelas entrevistadas.

É importante destacar que a UFU é uma instituição pública de ensino no estado de Minas Gerais e conta com mais de 30 anos de tradição, o que atrai muitos candidatos e faz com que muitos estudantes, residentes em outras cidades, migrem para Uberlândia e passem a morar sozinhos, em repúblicas ou pensionatos. No ano de 2013, a UFU contava com “32 unidades acadêmicas com 68 cursos de graduação, 37 programas de pós-graduação que oferecem 33 cursos de mestrado acadêmico, 04 cursos de mestrado profissional e 19 cursos de doutorado”.¹⁸ Além estar situada em Uberlândia, a UFU possui campi em Ituiutaba, Patos de Minas e Monte Carmelo.

No ano de 2016, no vestibular da UFU havia cinco tipos diferentes de modalidades de ingresso, foram oferecidas 20 vagas no curso de Psicologia na modalidade de ampla concorrência, com 457 pessoas inscritas; assim, a relação de candidato por vaga no referido curso foi de 22,85. Dessa forma, o curso de Psicologia da UFU foi o quinto mais concorrido dentre todas as opções que a universidade oferece.¹⁹

O curso de Psicologia “foi criado em 1975 e, desde então, visa formar profissionais qualificados para intervirem nas áreas de Psicologia Clínica, Psicologia Educacional,

¹⁸ Disponível em <http://www.ufu.br/pagina/sobre-ufu>.

¹⁹ Disponível em http://www.ingresso.ufu.br/procel/candidato_vaga/20162

Organizacional e Institucional, promovendo a melhoria das relações humanas e da qualidade de vida em diversos contextos” (Universidade Federal de Uberlândia, 2014, p. 84).

O Instituto de Psicologia da UFU (IPUFU) está localizado no *campus* Umuarama,²⁰ no qual também se alocam cursos como Odontologia, Agronomia, Medicina Veterinária, Biologia, Medicina, dentre outros. O bloco no qual está situado o IPUFU conta com salas de aula, salas de professores, salas para supervisão, secretarias e laboratórios, além do espaço do Serviço-escola denominado Clínica Psicológica (CLIPS), que realiza atendimentos em Psicologia tanto para a comunidade externa quanto interna. O corpo docente é organizado por Núcleos, a saber: “Núcleo de Psicologia Preventiva e da Saúde, Núcleo de Psicologia Social e do Trabalho, Núcleo de Psicologia da Intersubjetividade, Núcleo de Abordagens Cognitivas e Psicobiológicas e Núcleo de Psicologia Escolar e Educacional e Núcleo de Práticas Clínicas” (Universidade Federal de Uberlândia, 2014, p. 84).

Quando o sujeito ingressa na Universidade, na maioria das vezes não está familiarizado com o ambiente de estudo necessário àquele contexto, não conhece os professores, o coordenador do curso, não sabe em que sala(s) terá aulas, ainda não conhece os colegas do curso, não maneja as regras e desconhece o horário de intervalo. A divisão horária das disciplinas passa a ser recortada em períodos diferentes, principalmente em cursos de período integral, como a Psicologia.

A partir do ingresso, surge a oportunidade de conhecer a profissão de outros modos, como em congressos, simpósios e seminários. Nesse mesmo contexto, surgem as festas, confraternizações, reuniões e o movimento estudantil. Além disso, o ambiente acadêmico favorece, na maioria das vezes, uma nova flexibilidade horária e novas organizações para trabalho em grupo. Em relação ao sistema de avaliação, é apresentada ao ingressante uma nova dinâmica em que os professores têm considerável autonomia para aplicar as avaliações,

²⁰ A Universidade Federal de Uberlândia ocupa três *Campi* na cidade de Uberlândia: Umuarama, Santa Mônica e Educação Física.

a lógica do boletim é rompida e surge o histórico escolar e o Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA).²¹ Não há uma comunicação formal aos familiares do estudante quando há reprovações e baixo rendimento nas disciplinas, o que é substancialmente diferente da organização do Ensino Médio. Esses aspectos podem ser desafiadores tanto para o ingressante e seus familiares quanto para a própria IES, uma vez que o Ensino Superior se constitui como um novo ambiente de escolarização.

É possível dizer que uma relação harmoniosa entre o discente, a Universidade, os professores e os familiares é capaz de promover a qualidade do desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal do aluno, possibilitando maior autonomia e a formação de um profissional ético e crítico.

Como relatamos acima, o primeiro contato com os ingressantes aconteceu na disciplina “Psicologia: Ciência e Profissão”. Esta disciplina tem um caráter obrigatório e está alocada no primeiro período do curso de Psicologia da UFU, com carga horária total de 30 horas, cujo objetivo é “permitir ao aluno o contato com a ciência e a profissão da psicologia, em suas diferentes possibilidades de inserção na sociedade” (Universidade Federal de Uberlândia, 2008, p. 97). Essa escolha se deu em função desta disciplina ter uma proposta e uma ementa que vai ao encontro dos objetivos desta pesquisa, uma vez que oportuniza uma recepção aos calouros, além de oferecer aos ingressantes “conhecer a estrutura curricular e as disciplinas optativas oferecidas no Curso de Graduação em Psicologia- UFU, bem como as várias modalidades acadêmicas em que o estudante pode inserir-se, como pesquisa, extensão e estágios profissionalizantes” (Universidade Federal de Uberlândia, 2008, p. 97).

Destacamos ainda que nesta disciplina há uma aproximação interessante entre Psicologia e Arte, compreendida a partir da teoria Histórico-Cultural. Uma das finalidades da união entre Psicologia Escolar e Arte acontece porque a professora Dra. Silvia Maria Cintra

²¹ O Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) é um dos indicadores de rendimento acadêmico utilizados na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Disponível: <http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/resolucaoCONGRAD-2011-15.pdf>

da Silva, que ministra esta disciplina há 12 anos e está à frente da organização da semana de recepção aos calouros, acredita que o “desenvolvimento é concebido como um movimento de apropriação de formas mais elaboradas de atividade, e o funcionamento psicológico só pode ser entendido em suas dimensões individual e social” (Silva, 2005, p.30).

Ainda nesse sentido, a mesma autora afirma que o contato com os conteúdos referentes à dimensão artística possibilita ao sujeito um olhar diferenciado sobre si mesmo e sobre o mundo, tendo a oportunidade de estabelecer novos processos mentais, na medida em que são provocados novos jeitos de pensar e ver o cotidiano. De acordo com Vigotski (2009), “as obras de arte podem exercer essa influência sobre a consciência social das pessoas apenas porque possuem sua própria lógica interna” (Vigotski, 2009, p.33).

A preocupação com a formação do psicólogo também está presente nos estudos feitos pela orientadora desta dissertação, Silva (2005). A autora acredita que é importante pensar e cuidar da formação pessoal e profissional do psicólogo escolar e educacional desde o momento que ele chega ao Ensino Superior. Tal formação pode ser assegurada pelo contato constante com a Arte e também com uma leitura de mundo crítica “em relação às possibilidades geradas por uma psicologia enraizada na realidade histórico-cultural brasileira, mas com ramificações que busquem sempre o questionamento, a crítica e também a esperança de um mundo menos árido” (Silva, 2005, p. 34).

De acordo com Silva, Pedro, Silva, et al. (2013), a disciplina *Psicologia: ciência e profissão* têm um papel importante na acolhida do ingressante, uma vez que é um espaço para solucionar possíveis dúvidas relativas ao curso e à Universidade, além de oferecer

apoio para as atividades acadêmicas, instigar a participação dos calouros nas diversas atividades oferecidas pela Universidade, refletir acerca da Psicologia de maneira mais ampla, além de incentivar o contato com a Arte, considerada fundamental para a

formação pessoal e profissional do sujeito, já que é produto da atividade humana e reflexo da dimensão social em nós” (Silva, Pedro, Silva, et al., 2013, p. 1017).

A investigação proposta nesta pesquisa tem o intuito de contribuir no desenvolvimento da área da Psicologia Escolar e Educacional, uma vez que se propõe a estudar a interface existente entre ingressantes, Universidade e Psicologia, sempre considerando a dimensão histórico-cultural que constitui a sociedade. Acerca disso, destacamos novamente o objetivo específico deste estudo que é propor possibilidades de atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior, pensando que novas pesquisas nesta área poderão ampliar a compreensão dessas possibilidades de interlocução, o que se configura também como um terreno fértil para a atuação para o psicólogo escolar junto ao Ensino Superior.

No próximo capítulo, intitulado Análise – Desenhando interlocuções, apresentamos as análises das entrevistas realizadas com cada participante.

3. Análise – Desenhando Interlocuções

Compositor de destinos

Tambor de todos os ritmos

Tempo Tempo Tempo Tempo

Entro num acordo contigo

Tempo Tempo Tempo Tempo

Por seres tão inventivo

E pareceres contínuo

Tempo Tempo Tempo Tempo

És um dos deuses mais lindos

Gaskell (2008) afirma que

o objetivo amplo da análise é procurar sentidos e compreensão. O que é realmente falado constitui os dados, mas a análise deve ir além da aceitação deste valor aparente. A procura é por temas com conteúdo comum e pelas funções destes temas. (p.85).

Para o autor não há “um método que seja o melhor” (p. 85) para este momento de análise, e sugere a “imersão do próprio pesquisador no *corpus* do texto” (p.85).

O processo de tornar-se um membro do grupo, no caso o estudante universitário, envolve tanto o manejo das diversas (e controversas) regras que regem a vida acadêmica quanto o conhecimento sobre “o que se espera dele no plano intelectual para que possa demonstrar sua competência” (Coulon, 2008, p.103). A partir das leituras do livro *A condição de Estudante: a entrada na vida universitária*, de Coulon (2008), de autores da Psicologia Escolar Crítica e das transcrições das entrevistas, estabelecemos um diálogo entre o que Violeta, Margarida e Jasmim compartilharam conosco, relacionando suas narrativas com os autores que podem nos ajudar na compreensão dos elementos relacionados ao ingresso das estudantes na UFU.

Após uma imersão exaustiva na transcrição das três entrevistas, foram criados quatro eixos de análise, que procuram abranger e compreender as falas das entrevistadas sob a perspectiva teórica aqui adotada e tendo como fio condutor o objetivo deste estudo:

²²Veloso, C. (1979). Oração ao tempo. Em *Cinema Transcendental* [Disponível online]. Rio de Janeiro: Verve.

compreender como o ingresso no Ensino Superior configura a constituição do sujeito como estudante, sob a perspectiva teórica da Psicologia Escolar Crítica.

O Tempo da hesitação inicia a apresentação da análise enfocando um tempo novo, criado por nós, que antecede a entrada na vida universitária. Destacamos que Coulon (2008) não nomeia este momento específico e sentimos a necessidade, a partir das entrevistas realizadas, de criar um tempo que abarcasse as particularidades encontradas na vida das participantes no momento imediatamente anterior à entrada na Universidade. A composição dos destinos das participantes também perpassará outros três tempos, esses sim nomeados por Coulon (2008) como Tempo do estranhamento, Tempo da aprendizagem e Tempo da afiliação.

3.1. Tempo da Hesitação

Relógio não se afoba.

Relógio não se abala.

Relógio acha graça quando alguém diz que

o tempo está passando devagar.

Ou que passou depressa demais.

*Também se diverte quando escuta gente falando
de ganhar tempo, ou recuperar o tempo perdido.*

Relógio sabe que o tempo nunca passa devagar,

nem depressa; e que tempo não se perde

nem se ganha.

O tempo é igual.

Quem muda é a gente.

Tem mais: a hora do relojinho

é igual à hora do relógio.

Um segundo no relógio de pulso

é igual a um segundo no Big Bem.

Deve ser bom ser um relojinho.

Deve ser bom ser um relógio.

Arthur Nastrovski²³

O momento anterior à entrada na vida universitária é perpassado por diversos sentimentos, dentre eles a hesitação, que se evidenciou nos relatos das participantes sobre esse tempo. De acordo com o dicionário *Dicio*, disponível online, a palavra hesitação²⁴ significa: “ação ou efeito de permanecer indeciso; que não sabe o que fazer; que não sabe o que dizer nem o que pensar; condição ou circunstância da pessoa que hesita; que demonstra indecisão; que está cheia de dúvidas; que se expressa com muita dificuldade; titubeação”. Escolhemos esta palavra por compreender que ela traduz o momento em que as entrevistadas se encontravam antes do ingresso no curso de Psicologia da UFU.

Sobre esse sentimento que envolve a indecisão, tanto Margarida quanto Violeta e Jasmim passaram por momentos semelhantes em relação à escolha profissional. Margarida procurou a ajuda de uma psicóloga que trabalhava com Orientação Profissional.

E então eu procurei uma psicóloga para fazer orientação profissional. [...] Eu fiz quatro ou cinco meses de orientação profissional e em várias consultas nós íamos conversando e fomos montando uma lista de cursos que eu já pensei em fazer e que eu achava que tinha alguma coisa a ver comigo. E a partir dessa lista, nós fizemos

²³ Nastrovski, A. (2003). *Coisas que eu queria ser* (p.40). São Paulo: Cosac Naify.

²⁴ Disponível em: <http://www.dicio.com.br/hesitacao/>.

algumas oficinas e atividades para que eu fosse eliminando os cursos (Margarida, sessão 1).

Mas se fosse “ah, não sei eu li um artigo numa revista e não quis”, ela me pedia para fazer uma pesquisa melhor, procurar mais a fundo porque eu estava tendo uma visão muito parcial e no final eu acabei encontrando o curso que mais agregava o que eu queria para minha vida, para o que eu quero para o meu futuro nesse momento. E foi Psicologia (Margarida, sessão 1).

A Orientação Profissional é uma das modalidades tradicionais de atuação do psicólogo (Martínez, 2010, p. 45):

Na concepção mais ampla de orientação para o trabalho, esta não se reduz ao momento da *escolha profissional*, mas constitui um processo anterior e posterior a esse momento, direcionado para o desenvolvimento de recursos psicológicos importantes tanto para a escolha do percurso profissional a ser seguido quanto para a inserção no mundo do trabalho.

De acordo com Ribeiro e Jardim-Maran (2012), existe um número considerável de jovens que buscam Orientação Profissional, pois esse é um momento da vida no qual a escolha profissional é uma das mais relevantes. Assim, essa ocasião é perpassada “pelas relações familiares e expectativas dos pais, que costumam preocupar-se com a realização de uma escolha bem sucedida por parte de seus filhos” (Ribeiro e Jardim-Maran, 2012, p. 115).

As considerações de Margarida, sobre como a Orientação Profissional pode ser um dispositivo importante na vida do estudante do Ensino Médio e cursinho pré-vestibular

quando se trata de escolha profissional e projeto de vida, levam-nos a destacar esta atividade do psicólogo. A entrevistada ressalta a importância de ter feito um acompanhamento com uma psicóloga para ter um pouco mais de clareza na escolha profissional.

No relato de Margarida, podemos perceber que a psicóloga que a atendeu possibilitou-lhe compreender de modo ampliado diversas questões relativas ao processo de escolha, algo extremamente importante no trabalho com a Orientação Profissional, que envolve tanto concepções sobre a adolescência como determinantes sociais, culturais e históricos envolvidos no processo de escolha (Aguiar, Bock & Ozella, 2001). Nesse processo, o adolescente toma uma decisão individual, mas constituída “de múltiplas determinações” (p. 176), de ordem social, como é compreendida na perspectiva da Psicologia Escolar crítica.

O estudo, realizado por Ribeiro e Jardim-Maran (2012), com oito adolescentes que cursavam o segundo ano do Ensino Médio constatou que a escolha profissional deles estava permeada pelos seguintes aspectos: “salário, grade curricular do curso, morar fora de casa; ambiente de trabalho; família; reconhecimento profissional; a sociedade em que estão inseridos; e as dificuldades de passar no vestibular” (p.122).

Violeta e Jasmim fizeram a escolha profissional por Psicologia, no entanto, enfrentaram esse momento sozinhas, sem ajuda profissional do psicólogo, encarando as desventuras da vida de estudante no cursinho pré-vestibular.

Antes eu sempre pensava em Medicina só que eu... não é que eu desisti. Mas sabe quando você pensa bem e pára para analisar por que você quer. Eu gosto muito de cuidar das pessoas. Eu não preciso ser médica para cuidar das pessoas. Com umas entrevistas que eu fiz com o meu tio que é médico, eu acabei percebendo que a Medicina não é um conto de fadas que a gente acaba criando no ensino médio. E eu também vi no cursinho que tinha muita gente que estava psicologicamente abalado

tentando cursar. Eu olhei e não queria isso para mim, sabe?! Eu não quero isso para o resto da minha vida. E eu sempre pensava na Psicologia com muito carinho (Violeta, sessão 1).

O ingresso foi bem demorado no meu processo, porque eu prestava Medicina e tinha uma idéia completamente diferente de Universidade, de profissão (Jasmim, sessão 1).

Para Medicina. Eu já tinha passado para _____, _____, _____, mas eu nunca tive coragem de entrar porque não era o que eu queria, eu falava “não, é Medicina!”, mas sem saber o que queria mesmo. A reflexão eu tive mais esse ano e um pouco o ano passado, não diretamente psico, mas eu comecei a terapia e fui me descobrindo, na arte-terapia (Jasmim, sessão 1).

Outro ponto a ser destacado no Tempo da hesitação é a pressão em relação à escolha, mencionada pelas entrevistadas tanto em relação ao grupo familiar como em relação ao cursinho. A pressão familiar no processo de escolha da profissão pelo jovem é analisada por Almeida e Pinho (2008) e citada também por Santos (2005) e Costa, Durães, Abreu, Bonan e Vasconcelos (2010).

A questão da atuação da família na escolha profissional transparece tanto no discurso dos pais como no discurso dos próprios jovens. Há sempre alguma maneira de influenciar, seja expressando abertamente a opinião, muitas vezes pressionando o filho a seguir determinada profissão, seja de maneira mais sutil ou manipuladora (Almeida & Pinho, 2008, p. 174).

Nas três ocasiões em que estivemos presentes nas reuniões com os familiares dos calouros do curso de Psicologia da UFU, organizadas pela professora Silvia, constatamos que vários estudantes relatam o incômodo dos pais ou de um dos genitores pela escolha da Psicologia, em vez da Medicina ou outra carreira supostamente mais atraente do ponto de vista financeiro e/ou de *status* profissional. Em um desses encontros, pai e mãe sentaram-se lado a lado e a filha postou-se do outro lado da sala; quando foi apresentar-se, queixou-se de que eles não a haviam apoiado na decisão. Há ainda relatos em que, pelo fato de o/a jovem “*ser muito inteligente*”, deveria cursar Medicina, como se outras opções fossem um desperdício deste atributo.

Como meu irmão mais velho é muito competitivo comigo, mas é a forma dele, ele usava isso quando eu era mais nova para me fazer ficar interessada pelas outras coisas, para eu tentar melhorar o tempo todo, só que de um tempo para cá não vem fazendo esse efeito, vem fazendo o efeito de me diminuir. Com certas brincadeiras, falando que a Psicologia não dá dinheiro, teve uma vez que ele falou que o meu irmão mais novo ia ser o mais rico, depois ele, depois eu. Ele nunca reparou que isso me atinge, mas atinge (Violeta, sessão 2).

De acordo com reportagem veiculada no Jornal Estadão, esse *status* que a Medicina ocupa no Brasil pode ser entendido como uma perpetuação de um costume datado do início do século XX, quando as famílias mais ricas enviavam seus filhos para estudar no exterior. Os cursos de Medicina, Direito e Engenharia são as profissões mais procuradas há 80 anos, mesmo com o crescimento de profissões que estão relacionadas com tecnologia e internet.²⁵

²⁵ Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,medicina-direito-e-engenharia-estao-os-cursos-mais-procurados-ha-mais-de-80-anos,1027081>

Margarida cita a pressão do cursinho pré-vestibular em relação à entrada, em que determinados cursos, como Medicina, são mais valorizados, assim como a aprovação em universidades públicas.

Eles têm a tendência de pressionar muito os alunos para aqueles cursos de elite, para que você decida o mais rápido possível e estude o mais rápido possível, para que você possa passar de primeira e não perder tempo. (Margarida, sessão 2)

Na lógica da educação como mercadoria (Mészáros, 2008), é evidente que não há preocupação com as necessidades e a formação do estudante do Ensino Médio, apenas com a aprendizagem (ou memorização?) de conteúdos que o levem a ser aprovado em cursos e Instituições que, por sua vez, deem maior visibilidade ao cursinho ou escola e angariem mais alunos atraídos por tal tipo de propaganda.

Coincidentemente, as três entrevistadas, Margarida, Jasmim e Violeta, tiveram, em algum momento de suas vidas, interesse pelo curso de Medicina. Este foi um aspecto bastante ressaltado pelas entrevistadas, destacado 46 vezes em menções à palavra medicina nas nove sessões. Assim, consideramos que o interesse por cursar Medicina merece ser ressaltado neste Tempo da hesitação. Elas contam sobre um interesse precoce, no qual a profissão já estava “escolhida” na oitava série, por exemplo. Além disso, uma delas deixa claro que sofria uma pressão muito grande da família para passar neste curso, mesmo sem ter clareza da escolha profissional.

Tenho 20. E acho que há uns quatro anos, eu entrei no cursinho no segundo ano porque era a época que eu achava que queria Medicina. Eu não achava, naquela época eu queria Medicina. Eu comecei a estudar, 7 horas da manhã eu chegava na escola,

almoçava super correndo, ia para o cursinho ficava até 23h30, chegava em casa e estudava até às 3 horas da manhã e ficava nesse ritmo louco (Margarida, sessão 1).

Quando você está no Ensino Médio, você sofre uma pressão extrema, não só dos pais, não só a sua, que eu diria que é a maior pressão. Quando você está numa instituição de ensino, eles têm a tendência de pressionar muito os alunos para aqueles cursos de elite, para que você decida o mais rápido possível e estude o mais rápido possível, para que você possa passar de primeira e não perder tempo. E eu acho que essa já é uma parte muito estressante no processo de ingresso. Porque você já começa no estresse (Margarida, sessão 1).

Meu pai levou um baque porque eu falo de Medicina desde a oitava série, então ele ficou meio assim... mas a minha mãe até hoje fala uma coisa ou outra, porque ela sente que eu mudei de opinião por pressão (Violeta, sessão 1).

A Medicina como primeira opção também aparece em estudo realizado por Costa et al. (2010); dos 20 estudantes de Odontologia da Universidade Estadual de Montes Claros entrevistados sobre o motivo de escolha do curso, nove disseram que Odontologia foi a segunda opção. Podemos indagar o sentido de o estudante decidir cursar sua segunda alternativa no vestibular: esta escolha pode ser vista como a mais apropriada após maior conhecimento sobre o curso ou será considerada uma espécie de “prêmio de consolação”? E qual a repercussão desta segunda – ou terceira – escolha na realização do curso?

Sobre o ingresso no curso de Medicina, Coulon (2008) afirma que a “primeira perspectiva [do estudante], ao longo das quatro primeiras semanas, é esta constante

preocupação, que engendra sonhos “traumáticos”: conseguir trabalhar o suficiente para aprender tudo o que é exigido” (p.38). Acreditamos que essa postura não difere muito daquela que os estudantes de outros cursos superiores precisam ter, uma vez que recai sobre eles a responsabilidade com o próprio aprendizado.

Na transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, segundo Coulon (2008), o saber ocupa um espaço diferente, em que “não há referência aos discursos parentais, sendo que a autonomia é obtida em oposição a esses discursos visando alcançar um saber que se exhibe em uma comunidade de construção de conhecimentos onde os pares assumem um lugar importante” (p.33). Além disso, segundo o mesmo autor, ao ingressar na Universidade é necessário aprender o “ofício de estudante” embora seja “um status social provisório que, diferente de um ofício, dura apenas alguns anos” (p.31). Sobre o aspecto provisório de ser estudante, mas que ainda assim é melhor do que estar no “meio-termo” que é o cursinho pré-vestibular, Jasmim afirma o seguinte:

Um sentimento de utilidade. É muito bom, eu não tinha esse sentimento no cursinho “nossa, que merda de ser humano” e agora tem sentido tudo (Jasmim, sessão 1).

Ainda em concordância com Coulon (2008), a entrada na Universidade é permeada por mudanças relevantes que o sujeito “mantém com três modalidades fortemente presentes em toda a aprendizagem: o tempo, o espaço e as regras do saber” (p.35), que podemos ilustrar com a transcrição da fala de Violeta na primeira sessão de entrevista:

E tem tanta matéria diferente, tem tanta coisa nova e acaba misturando... não sei explicar direito qual é a sensação... é bom... mas é uma mudança muito grande, eu acho... de sair do cursinho e vir para a Universidade.[...] A forma de lidar com a

disciplina, com o estudo, é totalmente diferente e eu ainda estou me adaptando a isso, sabe?! Porque no cursinho eu ficava o dia inteiro estudando, mas eu sabia mais ou menos como funcionavam as matérias, o que eu tinha que estudar. E às vezes a gente fica com o mesmo professor de manhã e à tarde, quase todos os dias. E tem muita coisa pra ler, muita coisa nova, muita coisa diferente e acaba que a gente fica meio sem rumo direito, sabe?! (Violeta, sessão 1).

Ainda de acordo com Coulon (2008), as questões que permeiam o ingresso na universidade não são as mesmas para todos os sujeitos, pois “a passagem parece ser função dos percursos anteriores, escolares ou não, seguidos pelo estudante” (p.101). Neste sentido, embora o Tempo da hesitação caracterize os momentos anteriores à entrada na Universidade, por vezes o estudante ainda pode ter dúvidas em relação ao curso escolhido, especialmente pelo fato de ansiar por uma Psicologia que elaborou para si e ter contato com muitas disciplinas que, aparentemente, lhe parecem estrangeiras, por exemplo, Filosofia ou Anatomia. Vemos o momento da entrada propriamente dita a seguir.

3.2. Tempo do Estranhamento

Este eixo de análise aborda o primeiro momento de entrada das entrevistadas no curso de Psicologia da UFU, destacando seus sentimentos em relação ao ingresso propriamente dito e o processo de passar a fazer parte de um novo grupo, além do estranhamento na compreensão de regras e normas institucionais.

Inicialmente, destacamos que a entrada na universidade tem um caráter provisório, pois, de acordo com Coulon (2008), ao mudar o nosso jeito de olhar “sobre o ingresso dos estudantes na universidade, podemos considerar sua entrada como “provisória”, em lugar de concebê-la como um ato normal, banal e inquestionável” (p.61). Segundo o autor, ao

realizarmos essa mudança de postura frente ao ingresso, é possível ter um olhar mais atento em relação aos estudantes e ao seu novo lugar, com o intuito de buscar saber como eles irão se organizar para lidar com a transição para o Ensino Superior.

Coulon (2008) argumenta que “quando chegam, eles ainda não são estudantes: mesmo se desejam tornarem-se estudantes de pleno direito, eles são simplesmente ‘demandantes’ ao ensino superior” (p.61). Nesse sentido, é preciso levar em consideração o caminho de mudanças que os sujeitos precisam percorrer para tornarem-se estudantes de fato.

Jasmim, Margarida e Violeta ingressaram no curso de Psicologia da UFU no mesmo semestre; no entanto, isto não significa que elas percorrerão o mesmo caminho, que terão as mesmas dúvidas ou os mesmos *estranhamentos*. Violeta e Margarida contam como experimentaram o primeiro momento do ingresso:

E tem tanta matéria diferente, tem tanta coisa nova e acaba misturando... não sei explicar direito qual é a sensação... é bom... mas é uma mudança muito grande, de sair do cursinho e vir para a Universidade (Violeta, sessão 1).

Eu já estava certa na Psicologia. Tanto é que o ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio] que eu fiz agora [depois de entrar na UFU], eu já tinha pagado, então eu fiz. Coloquei Psicologia mesmo só para saber no que ia dar... Eu estava no cursinho e consegui entrar! E isso foi muito mais eufórico do que a primeira fez que eu passei na faculdade!!! Porque era o curso que eu tinha certeza. Eu fiz muita pesquisa sobre vários cursos, eu estava muito indecisa... desde Engenharia até licenciatura, tinha tudo misturado na minha lista de cursos. Eu fiz muita muita pesquisa, conversei com vários profissionais, corri atrás mesmo!

(Margarida, sessão 1).

A trajetória de Jasmim na Psicologia é substancialmente diferente das outras duas entrevistadas, uma vez que o seu ingresso se deu a partir da segunda chamada. Ela menciona como foi triste experimentar um *não-ingresso* na primeira chamada; além disso, mesmo antes de sair o resultado do vestibular, ela escolheu iniciar o curso de Psicologia numa faculdade privada e não tinha esperança de passar na segunda chamada. No entanto, com o tempo veio uma ótima surpresa:

Fiquei esperando o telefone tocar, entrei no banho e fiquei esperando... aquela ansiedade “eu acho que vai, estudei tanto tempo!”, às vezes vai e não saiu, ninguém ligou. Foi muito triste e eu chorei muito! Foi muito dolorido, porque era de novo outra queda, me desestruturou completamente de novo, porque eu já estava mal no cursinho, foi uma época bem difícil, de aceitação de tudo que estava acontecendo... pessoal e tudo mais. Desanimei com o curso de Psicologia da _____, mas continuei indo só que não com o mesmo ânimo que eu estava, porque eu estava lá muito feliz só que no fundo eu estava com muita esperança de passar na UFU. Passou... eu fiquei muito triste e voltou umas coisas do cursinho que... eu tinha muita sudorese, pânico de ficar sozinha, um sentimento ruim... eu tinha que ligar para o meu pai “pai vem me buscar, me salva porque eu não estou bem aqui” e isso foi muito tempo. [...] Eu mexi no celular e tinha um email da UFU e toda vida eu recebi email da UFU e de todas as faculdades que eu sempre viajei para prestar, já fui para muitos lugares, até _____, que é super longe e difícil de chegar. E eu fiquei com raiva de novo: “não é possível que essa faculdade esteja me mandando email de novo falando que eu não passei, eu já sei que não passei, não precisa de novo” e eu falei “vou pegar birra dessa UFU”.

Eu abri e estava lá para olhar a lista de segunda chamada, eu entrei e estava meu nome lá! Foi um sentimento muito gostoso, sabe?! (Jasmim, sessão 1).

De acordo com Coulon (2008), a passagem para o Ensino Superior tem um aspecto positivo, uma vez que há o início de uma nova vida, um ingresso em outro mundo, em que é possível pensar e escolher qual caminho o estudante irá trilhar. Assim, vira-se a página do Ensino Médio, pois quando a matrícula é realizada no Ensino Superior, “é necessário tomar conta de si mesmo, um caminho mais livre se inicia” (Coulon, 2008, p.77).

Jasmim e Margarida respiraram aliviadas por terem ingressado no curso de Psicologia. Elas deixaram transparecer que o caminho a ser percorrido será mais calmo do que o anteriormente vivido no cursinho pré-vestibular. Esse sentimento de tranquilidade foi constante durante a realização da primeira entrevista com cada uma delas, o que aparece em suas falas.

Foi lindo! No primeiro dia que foi o trote aqui na UFU, cheguei com receio, de novo com receio de não ser tudo o que eu esperava. Não dá para ter noção de tudo na primeira semana, mas era recepção, não tem matéria, mas eu já tinha o sentimento de que eu estava no caminho certo dessa vez, na Psicologia. Eu estava mais tranqüila e aliviada, eu cheguei super de coração aberto para ter experiência nova e ser tudo de bom. Porque eu estou do lado da minha casa, sabe aquela sensação de “nossa está sendo tudo tão bom”, sabe?! [...] Tenho 20 anos. Mas estou conseguindo segurar a barra tranqüila. Aquelas coisas que eu tinha, aquele suor, aquele sentimento de “sabe, o que vai ser?!”, de medo, passou. Eu fiquei muito impressionada de novo com professores super bons. Eu fiquei muito feliz mesmo. Eu estou feliz onde estou! E acho que é por aí (Jasmim, sessão 1).

É o que eu tenho visto... ainda tem pouco tempo, mas eu ainda estou vendo muito disso. Os professores apresentam matérias que eu sempre gostei. E matérias que irão fazer a diferença quando eu começar a escolher meu campo de atuação. Eu estou conseguindo me encaixar muito bem aqui tanto emocionalmente quanto fisicamente.
(Margarida, sessão 1)

Ao mesmo tempo em que esse caminho parece ser mais livre e tranquilo, exige-se do estudante uma série de mudanças, tanto na postura quanto na capacidade de organização e domínio de regras institucionais. Jasmim expressa mais claramente como se colocou frente ao novo mundo do Ensino Superior:

E é esse sentimento que eu estou até agora. Incrédula. Não estou acreditando. Ainda não caiu a ficha. Assim, caiu a ficha porque é muita coisa que vem de matéria e de pessoas. Organizar tudo isso é complicado. Eu vejo assim, pois se eu tivesse entrado antes eu precisaria de uma maturidade muito muito maior, que eu já não tenho tanto, eu não me considero muito madura (Jasmim, sessão 1).

Coulon (2008) afirma que a passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior é permeada por muita burocracia e é necessário seguir as regras impostas pela Universidade e, ao mesmo tempo, tentar entender as mudanças que ocorrem no interior dessas regras e que são afetadas pelo dia a dia institucional. O autor aponta que

o ingresso na universidade é uma confrontação progressiva com práticas novas. A chegada à universidade é a descoberta de outro mundo, no qual, antes de qualquer

coisa, é preciso se situar: quem sou em relação ao conjunto? Qual função eu tenho? Que relação mantenho com a instituição? (Coulon, 2008, p.143).

Violeta se pergunta “*onde é o meu lugar?*”. Sente-se perdida em meio a tantas mudanças que irá enfrentar no Ensino Superior, mesmo tendo vivido a experiência de morar fora do país em que uma nova postura é necessária. Acreditamos que esse tipo de indagação ajuda a estudante a buscar respostas e novas perguntas sobre o sentido de cursar Psicologia e, mais amplamente, o de estar no Ensino Superior.

Igual o começo de toda mudança grande que a gente tem na nossa vida, não é fácil. A gente tenta ao máximo fazer com que seja fácil, mas nunca é fácil. No intercâmbio foi difícil ficar, ligar para o pai, ligar para a mãe, conversar... esse tipo de coisa. E voltar para cá está sendo um pouco difícil também... eu estava até meio triste ontem, porque eu fico meio perdida, não sabendo direito... porque o curso... eu decidi que é Psicologia, eu só não decidi ainda se eu quero ficar em Uberlândia... onde é o meu lugar? Porque no meio disso tudo, eu me perdi. Tantas mudanças grandes e eu acabei me perdendo em algum lugar. [...] Então você fica meio... não sem chão, mas alguma coisa parecida, que você fala “tá eu entrei, estou no curso que eu gosto, mas cadê a estrutura? Cadê a UFU que todos falam?”. É meio triste... sei lá (Violeta, sessão 1).

A entrada propriamente dita traz sentimentos tanto de alegria e felicidade como de ansiedade e medo, algo constatado nas três entrevistas. Na Psicologia Escolar e Educacional, há trabalhos que tratam do início da vida escolar considerando o ponto de vista da criança pequena²⁶ (assim como da instituição que a recebe e de seus familiares), mas a entrada na

²⁶ O início da vida escolar é abordado amplamente por Cruz, S. H. V. (1999); Mazzuchelli, D. S. R. (2010).

Universidade também precisa ser abordada, pois é um importante momento de ruptura com um mundo conhecido e que envolve a acolhida dos novatos. Assim, consideramos que a recepção no curso de Psicologia é um importante ponto a ser discutido, pois foi mencionado, principalmente, por Violeta e Margarida.

Alguns estagiários eu gosto muito, porque eles são muito receptivos. Vocês foram muito receptivos. Eu adorei aquela primeira aula. Foi maravilhosa. Foi lindo. Eu saí arrepiada. E pensei: “gente, que coisa maravilhosa!”. Eu gostei muito de como todo mundo é meio que melhor amigo aqui. Mesmo eu tendo falado, que às vezes nos primeiros dias a gente se sente meio tenso, é muito diferente (Violeta, sessão 1).

E eu lembro que um grupinho de calouros sentou para conversar e começamos a discutir “nossa, eu achava que ia ser assim, assim” e todos pensavam que ia ser uma coisa muito, muito mais pesada e todos ficaram muito surpresos com o tipo de acolhimento que eles nos deram, com o respeito que eles nos trataram, porque todos sabem que quando entra calouro “ah, bixo burro” e não teve nada disso. Absolutamente foi uma coisa muito suave a transição de entrar e se sentir parte do ambiente e dos grupos. Eu acho que isso fez muito diferença (Margarida, sessão 1).

A entrada na Universidade tradicionalmente é acompanhada por alguma forma de recepção, entre elas, o abominável *trote universitário*. Zuin (2002, p. 245) descreve-o “como um rito de passagem cujas violências física e psíquica são justificadas como uma tradição que deve ser perpetuada durante o processo de integração entre os calouros e os veteranos das universidades”. Felizmente as instituições universitárias têm agido para coibir tais tipos de abusos, empenhando-se em organizar semanas de recepção que efetivamente consistem em

dar as boas-vindas aos calouros e apresentar-lhes algumas especificidades da instituição. Margarida conta como se sentiu ao saber que o costumeiro *trote*, que acontece na entrada dos calouros, era na verdade boas-vindas ao curso de Psicologia da UFU:

Até os trotes, dá para ver muita diferença, pois a gente passava na porta da UFU e alunos da Medicina, da Veterinária nos trotes mais... muito violentos psicologicamente, sabe?! Aquela coisa totalmente humilhante e não foi assim com a gente. Nós tivemos gincana, fizemos várias brincadeiras e foi um processo muito aconchegante (Margarida, sessão 1).

No curso de Psicologia da UFU, desde 2004, a professora Dra. Silvia Maria Cintra da Silva (Silva, Pedro, Silva, et al., 2013) tem organizado atividades na primeira semana de aula, com o intuito de receber os ingressantes e seus familiares.²⁷ A semana envolve a apresentação dos calouros; uma reunião com os familiares dos ingressantes; exibição de um filme, seguida de debate; e apresentação dos Núcleos componentes do Instituto de Psicologia pelos respectivos coordenadores: Psicologia Escolar e Educacional, Psicologia da Intersubjetividade, Psicologia Social e do Trabalho, Práticas Clínicas, Psicologia da Saúde e Processos Cognitivos.

Nesse sentido, é importante ressaltar, segundo Coulon (2008, p. 72), que “a entrada de novos estudantes na universidade é sempre uma prova, que eles chamam ‘percurso do combatente’, sendo considerada um verdadeiro choque”. Esse momento, de acordo com Ezcurra (2009, pp. 94-95),

²⁷A UFU realiza atividades para os estudantes de modo geral. Esta é uma atividade específica da Psicologia, componente de um estágio profissionalizante em Psicologia Escolar e conta sempre com a participação de quatro estagiários do curso. Para a sua preparação, a docente reúne-se ao final de cada semestre letivo com os estagiários e representantes do Diretório Acadêmico e da Atlética.

configura-se uma transição, um processo de ajuste a um mundo universitário novo e, ocasionalmente, completamente desconhecido que, por isso, costuma acarretar dificuldades e inclusive um estresse de transição. É um ajuste acadêmico, mas também social, dado que, geralmente, os alunos enfrentam certo isolamento inicial. Nesse contexto, a interação dos alunos com outros, como docentes e colegas, resulta crucial – também para o ajuste acadêmico.

Ambos os autores, assim como Moura (2015), trazem elementos que indicam a relevância de os cursos universitários realizarem atividades específicas de recepção aos novos estudantes, sendo esta uma tarefa que pode ser organizada e realizada pelo psicólogo escolar, em parceria com outros profissionais da IES.

A recepção aos ingressantes configura-se como importante, uma vez que lhes é oferecida a oportunidade de se sentirem acolhidos num ambiente que pode mostrar-se hostil. Coulon (2008) aponta que “as condições institucionais e organizacionais em que os estudantes fazem os cursos sempre devem ser consideradas quando procuramos descrever suas experiências e compreender os mecanismos que lhes permitem construir ou não uma perspectiva de estudante” (p.128).

Apresentado o Tempo do estranhamento, é importante mencionar que os tempos propostos por Coulon (2008) não têm, exatamente, um período certo para acabarem e, assim, começar o próximo. É evidente que, conforme o estudante vai se apropriando deste novo lugar, ele irá, se obtiver sucesso na caminhada, conseguir se afiliar. Nesse sentido,

o estranhamento é a prova de que a mudança de lugar e de discurso se produziu. O momento do estranhamento dá tempo aos iniciantes de abandonar as ilusões e o mito de universidade que eles trazem quando chegam. Crescer é sempre perder suas raízes,

suas relações antigas, seus amigos antigos, é estar isolado durante certo tempo. É condição necessária para caminhar na direção de uma encruzilhada que descortina a esperança de novos caminhos. A aprendizagem, tempo do outro com o qual eu quero parecer, anuncia o tempo da afiliação que será finalmente o que permitirá aprender e compreender (Coulon, 2008, p.175).

3.3.Tempo da Aprendizagem

Violeta, Margarida e Jasmim seguem seu percurso no curso de Psicologia da UFU após experimentarem dois tempos: o Tempo da hesitação e o Tempo do estranhamento. Assim, após quase um semestre cursado, já dão indícios de que estão construindo uma relação diferente com as disciplinas, com a universidade, com o ingresso, com os professores, com os colegas e consigo mesmas.

O eixo de análise *Tempo da aprendizagem* aborda o momento posterior ao estranhamento, em que houve um rompimento com o passado vivido no Ensino Médio e no cursinho pré-vestibular. Para elas ainda não há destino certo, pois é necessário aprender o ofício de estudante. Assim, segundo Coulon (2008), após a ansiedade e angústia iniciais vividas pelas estudantes virá uma “fase de familiarização progressiva com a instituição, uma adaptação em relação aos códigos locais e pelo início do trabalho intelectual, que devem, em princípio, levá-lo a se tornar um membro competente da comunidade universitária a ser reconhecido como tal” (p.147)

Retomando o que foi mencionado no percurso metodológico desta pesquisa, Violeta, Jasmim e Margarida também foram entrevistadas num segundo momento, em que o final do semestre já estava próximo. Violeta e Jasmim demonstram cansaço durante a entrevista e comentam a dificuldade de finalizar o primeiro período.

Tanta coisa. Eu nem sei o que falar... em relação àquelas organizações que nós tínhamos comentado, da faculdade, da coordenação eu acho que melhorou um pouco. Eu estou mais tranqüila nisso. Em algumas matérias, alguns professores são muito melhores do que o que eu imaginava, mas não sei se é no primeiro período que tem aulas que geram um desinteresse na gente, não sei por que. A aula de _____, se você parar para pensar vai ver que é uma aula super interessante, mas não sei o que acontece naquela aula, eu só estudo para prova para tirar nota. Eu acho que mudei muito, mas não sei analisar no que eu mudei. Eu estou mais ansiosa e isso não é bom, mais nervosa que o normal. [...] Eu vejo isso em todos os cursos, já é cultural. Você pergunta para todo mundo: “como está sendo seu primeiro final de semestre?”, já está pré-definido que final de semestre é um caos e que vai todo mundo morrer, não existe vida social. Em todos os cursos é assim, eu encontrei com gente de outros cursos, você acaba parando de conversar com os seus amigos: “não tenho tempo”. Meus amigos fazem Arquitetura, Letras, Biologia, está todo mundo assim, não é uma coisa só da Psicologia (Violeta, sessão 2).

Então, eu nunca imaginei que final de período fosse assim. É muito difícil, é muito diferente de cursinho, de colegial, de tudo, porque é uma cobrança bem pessoal, é só minha porque não tem meus pais me cobrando para passar de ano, não é nada disso. É só eu e parece que é mais pesado, eu estou achando difícil tanto que eu me desorganizei, pois eu estava com uma rotina super boa, correndo, fazendo tudo o que tinha que fazer, me alimentando certinho (Jasmim, sessão 2).

Essa coisa de ficar procrastinando não dá certo aqui, acho que é por isso que eu estou tão estranha, pois eu estou um pouco desesperada. Eu quis fazer e eu quero

fazer bem feito, então eu sei que vai demorar muito, mas ok. Eu estou perdida na minha organização. Quanto àquilo que eu tinha falado, acho que é o curso certo mesmo é bem isso, é o caminho certo. Eu estou bem aqui, só estou um pouco desorganizada nesse fim (Jasmim, sessão 2).

Margarida apresenta uma postura um pouco diferente das outras duas entrevistadas. Atribuímos isso à organização que ela conseguiu elaborar ao longo do período frente aos trabalhos, avaliações, apresentações e outras solicitações dos professores. Além disso, Margarida compara o momento atual com o anteriormente vivido no cursinho pré-vestibular.

Olha, eu não me sinto mais pressionada. Nem um pouco. Isso é bom! Mas eu vejo a pressão, apesar de ser uma coisa negativa em vários aspectos, eu vejo como foi importante para o ingresso, para eu realmente estudar. Porque eu ainda não tinha amadurecido para este aspecto de pensar assim: eu preciso estudar porque eu vou precisar desta matéria. Antes era: eu vou estudar porque eu não estou fazendo nada; estou pagando cursinho e não vou pagar cursinho sem estudar. Era mais ou menos essa mentalidade. [...] Mas hoje em dia eu agradeço muito por não estar pressionada porque já tem tanta coisa para eu preocupar, porque se tivesse tanta pressão como no cursinho eu não sei se eu ia dar conta. Agora eu não tenho mais pressão pelo lado da minha família, porque eles sabem que eu estou adorando o curso, que eu me identifiquei, que eu não quero sair. Então, eles se acalmaram e não estão mais me pressionando, não existe pressão para nota, não existe pressão para nada. É "faça o seu melhor", pelo meu lado eu quero fazer o melhor. (Margarida, sessão 2)

O impasse vivido, principalmente por Violeta e Jasmim, tem explicação no que Coulon (2008) menciona sobre a aprendizagem do trabalho intelectual. De acordo com o autor, os estudantes sabem da necessidade de realizar trabalhos e outras avaliações e que estas irão acontecer ao final do período; no entanto

eles não sabem o que é necessário fazer exatamente. Os professores lhes dão apenas um ou dois livros para ler por matéria. Eles duvidam que o trabalho universitário se resume às exigências reduzidas que eles detectaram até então. Eles estão inquietos porque não percebem instruções claras que lhes demandem apresentar um trabalho específico, eles não têm nada para “aprender”. Eles não se sentem conduzidos ao trabalho intelectual (Coulon, 2008, pp.176-177).

O autor afirma que esta é uma mudança significativa na vida dos ingressantes quando comparamos às atividades que eles realizavam no Ensino Médio, pois naquele tempo eles tinham uma rotina mais estável e anotavam as tarefas numa “caderneta”. Para que ocorra a afiliação será necessário “compreender as instruções frequentemente implícitas dos professores para que possam realizar os trabalhos necessários” (Coulon, 2008, p.177).

Antes de entrar na faculdade eu pensei, mas durante eu acho que não pensei nisso. Antes eu pensava que ia ser a melhor do mundo, que eu ia conseguir me dar muito bem, organizar meus horários, as promessas foram infinitas, só que acabou que eu estou mais mediana agora. Mediana no sentido de ir absorvendo, não estou tendo um rendimento total das aulas do jeito que eu queria. Estou cansada e um pouco estressada com tudo. Mas todo mundo me fala que é norma, só que as promessas para

o próximo período são infinitas, porque eu não quero essa desorganização, pois me faz mal, eu estou ficando mal de novo (Jasmim, sessão 2).

Coulon (2008) sugere que as leituras deveriam ser feitas de uma maneira regular pelos estudantes; no entanto, mesmo com os apontamentos feitos pelos docentes sobre a bibliografia a ser lida, os jovens estudantes ainda não sabem como devem proceder. Assim, desvendar as recomendações feitas pelos professores, que, com frequência, são tratadas de forma naturalizada, “é uma das primeiras tarefas que o estudante deve realizar para se tornar aprendiz de estudante” (p.177).

Sobre o trabalho intelectual, Coulon (2008) aponta que é preciso, primeiramente, reconhecê-lo, pois nem sempre ele é evidente. Nesse sentido, o jovem estudante precisa aprender a identificar a existência de uma carga de trabalho a ser realizado, mesmo quando o professor não a solicita explicitamente. Para que o estudante consiga sobreviver no ambiente universitário, é preciso aprender a “reconhecer que tipo e que quantidade de trabalho intelectual é necessário fazer e em que prazo. Trata-se de uma parte do trabalho de afiliação intelectual que é exigido do estudante de primeiro ano” (p.179).

Além da dimensão da aprendizagem de regras e normas, o Tempo da aprendizagem também pode ser caracterizado pelo surgimento de problemas psicológicos. De acordo com Coulon (2008),

as reações psicológicas estão sempre relacionadas com a estrutura do sujeito, mas algumas expressões – “os dois primeiros meses são duros”, “é preciso se acomodar no ambiente”, “no colégio a gente conhece as pessoas com as quais a gente fala e que falam com a gente” – referem-se à passagem propriamente dita e dizem da sua

dificuldade. Este laço entre o desenvolvimento da vida do estudante e o estado psicológico (p.169).

Jasmim, durante a segunda entrevista, menciona que experimentou novamente a sensação de mal-estar vivida na época do Ensino Médio e do cursinho pré-vestibular. Sobre este aspecto, conversamos mais demoradamente. Violeta conta que está completamente sem tempo e muito cansada, mas que precisa se adaptar se quiser sobreviver ao mundo universitário.

Mal no sentido de ficar ansiosa, essa coisa da sudorese, de nervoso com tudo que está acontecendo. É coisa da faculdade e também um pouco pessoal, pois tem namorado e tem família. Minha família está cobrando que eu não estou ficando muito com eles, meu namorado está no final do período também e quando a gente fica junto ele fica muito estressado e não dá certo. [...] Eu não sei se tem a mesma origem... um medo... não sei. É uma coisa para eu pensar, eu só estou... começou isso antes de ontem, eu reparei bem, pois eu estava super tranqüila e agora não consigo ficar tranqüila. Eu tenho que ir em casa, tomar um banho e voltar. De nervoso... eu acho que estou mal e não estou... questão de suor mesmo, fedida e não tem nada, só que na minha cabeça tem. Eu acho que estou precisando urgentemente voltar para a terapia porque está bem complicado, eu sinto falta de conversar com alguém que vai ajudar a me posicionar, porque está acontecendo muita coisa e eu sinto falta desse apoio psicológico (Jasmim, sessão 2).

Não tem muito que fazer. Porque vai continuar do mesmo jeito, porque sou eu quem tem que adaptar. Não vai adiantar eu ficar com paranóia, não vai mudar, vai ser do

mesmo jeito. Essa é a parte pior, a gente tem que se adaptar. [...] Eu acho que está acontecendo muita coisa desde o começo minha vida não pára. Parece que eu não tenho tempo para parar e pensar em tudo o que está acontecendo. É mais ou menos isso (Violeta sessão 2).

Uma pesquisa, realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) em 2011, cujo objetivo era conhecer o perfil dos estudantes no nível da graduação das Universidades Federais, sugere que, a partir das informações encontradas, eles teriam mais elementos para pensar a implantação e desenvolvimentos de políticas de assistência estudantil e mais do que isso: “a definição de metas e projeção de futuro para a educação superior no país” (ANDIFES, 2011, p. 13). Nessa pesquisa foi encontrado algo que se assemelha ao quadro emocional de Jasmim e Violeta. De acordo com a ANDIFES (2011),

quase metade dos estudantes (47,7%) relata ter vivenciado crise emocional nos últimos 12 meses. Dificuldades emocionais afetam o desempenho acadêmico em proporções diferentes: ansiedade (70%), insônia ou alteração significativa do sono (44%), sensação de desamparo/desespero/desesperança (36%), sensação de desatenção/desorientação/confusão mental (31%), timidez excessiva (25%), depressão (22%), medo/pânico (14%) e problemas alimentares (12%). Os prejuízos decorrentes de problemas emocionais foram: falta de motivação para estudar ou dificuldades de concentração (61%), baixo desempenho acadêmico (48%), reprovações (31%), trancamentos de disciplinas (16%), mudança de curso (6%), risco de ser jubilado (6%) e trancamento geral (5%). Dentre os estudantes, 29% já procurou atendimento

psicológico, 9% já procurou atendimento psiquiátrico, 11% já tomou ou está tomando medicação psiquiátrica e 10% procurou atendimento psicopedagógico (p.42).

Além disso, o mesmo estudo relata que mais de 40% dos estudantes que participaram da pesquisa disseram ter enfrentado problemas com relação à saída da casa familiar, o que gerou dificuldades na adaptação à nova cidade (ANDIFES, 2011). Violeta também comenta que o fato de ter mudado de cidade para poder cursar Psicologia acarreta muitas dificuldades principalmente por se sentir insegura e com medo.

Está estranha a relação da minha adaptação na faculdade com a minha mudança e o que isso acarreta na família, está mudando. Tem muita coisa mudando, eu não sei como eu estou conseguindo e acabo ficando mais nervosa com isso tudo, eu só vou indo... sei lá (Violeta, sessão 2).

Eu mudei aqui para perto, mas não sei se isso foi bom. É bom porque é mais fácil, mas ao mesmo tempo eu não saio daqui, desse espaço, acho que eu fico mais agoniada ainda. Eu mudei não faz nem um mês. Não faz nem um mês que as coisas quietaram, era muita informação, uma coisa atrás da outra (Violeta, sessão 2).

Lá em casa está sem internet, desde que nos mudamos está sem internet, então, às vezes eu tenho que fazer trabalho e eu preciso ficar aqui [no campus] por causa da internet, é minha limitação. Às vezes eu fico aqui até nove horas da noite e volto para casa olhando para todos os lugares, mesmo que eu sempre tenha sido atenta, isso está me deixando mais medrosa. De chegar ao ponto de ficar olhando todas as pessoas no

terminal, isso é péssimo. Eu comecei a ver que está surgindo uma pequena paranóia e isso não é legal, eu não acho legal andar e ficar com medo (Violeta, sessão 2).

Para aqueles estudantes que passam a residir no município em que se localiza a universidade, esta é mais uma mudança com a qual lidar e envolve a distância da família, dos amigos e de uma determinada rotina; o manejo de atividades domésticas com a incumbência de um orçamento para tal; a circulação e a relação com outra cidade, às vezes muito maior do que a de origem.

As mudanças drásticas vividas pelos jovens estudantes tendem a ser atenuadas ao longo dos primeiros meses na Universidade, pois eles já estão mais habituados ao novo ambiente. Coulon (2008) afirma que é nesse momento que as rotinas começam a fazer parte da vida do estudante, pois “começaram a aprender as instituições do seu ambiente de ensino, a utilizar-se delas de uma maneira eficaz. Eles sabem agora percorrer o labirinto sem se perder nele e começam a identificar as práticas institucionais locais” (p.189). Assim, os estudantes conseguem, aos poucos, tornarem-se membros da comunidade universitária de “tal forma que essa competência seja reconhecida. Eles devem, inicialmente, para conseguir isso, não serem desmascarados como não membros, dissimulando que sua passagem ainda está inacabada” (p.190). É uma importante aprendizagem.

3.4. Tempo da Afiliação

À medida que as estudantes vão conhecendo o funcionamento da instituição, constatamos que ocorrem novas aprendizagens, que se dão nas relações interpessoais, nas relações institucionais e no aprendizado de conceitos científicos. Este eixo de análise aborda o processo de acostumar-se à vida universitária, que envolve a relação com professores,

colegas, coordenador do curso, a Universidade, a cidade e com as normas acadêmicas – o que também implica as formas de avaliação apresentadas pelos diferentes docentes.

De acordo com Coulon (2008, p. 193), o Tempo da afiliação:

Enfim chega o momento em que o estudante entra, progressivamente, em seu novo papel quando ele começa a se familiarizar com seu novo ambiente, que já não lhe parece mais hostil ou estranho, mesmo que ainda sinta ser necessário estar vigilante.

Margarida, Violeta e Jasmim, agora veteranas, contam como foi iniciar o segundo período do curso de Psicologia após as férias e como foi “*estar do outro lado*” da recepção aos calouros. É interessante notar como as exigências acadêmicas começaram a fazer parte da vida das entrevistadas, pois ao mesmo tempo em que gostariam de conhecer os novos ingressantes e auxiliá-los nos primeiros passos dentro da universidade, perceberam que precisariam frequentar as aulas para não ficarem prejudicadas.

Nem tinha começado o período direito e tinha muita coisa para fazer, foi um baque na primeira semana, porque nós ficamos a primeira semana inteira só cuidando dos bixos, na segunda semana os professores começaram como se já tivesse mais de um mês que nós estávamos fazendo aula. Eu sinto isso de diferença do primeiro para o segundo período. Eu achei muito tenso a organização da semana dos bixos (Violeta, sessão 3).

Quando você é recepcionado, você espera várias coisas dos seus veteranos. Mas quando você está recepcionando, é possível ver o tanto que é difícil de cumprir todas as expectativas. Não é fácil ser aquele veterano muito legal, aquele que está sempre presente, aquele que está sempre disposto a ajudar 100% do tempo e aquele que ao

mesmo tempo está estudando, indo nas aulas, lendo textos, fazendo tudo. É muito difícil manter todos esses aspectos em harmonia, não é fácil. E agora eu entendo porque meus veteranos sumiam, porque eu pensava que por ter criado laço, era só a primeira semana, era só a recepção, eles foram gente boa, mas agora eles nem existem mais. Uma boa parte desse sumiço não é por maldade, porque eu me vejo sumida agora, mas é não porque eu não gostei dos meus bixos, não é porque eu não tentei criar conexão com eles, é porque não tem como, não dá (Margarida, sessão 3).

O professor de _____, não liberou e teve aula normal para eles [calouros] por causa dos feriados. E da sexta também não ia liberar, então já teve isso e não foi completa igual a nossa recepção. Que a nossa teve uma super recepção e o pessoal foi muito legal. A recepção que nós fizemos não deu muito tempo de ficar interagindo por causa das aulas, nós tivemos aula o dia todo e na sexta também (Jasmim, sessão 3).

De acordo com Coulon (2008), o estudante está afiliado quando recebe auxílio de outros atores da comunidade acadêmica, como estudantes, funcionários da secretaria e docentes, para compreender com mais exatidão “as regras do currículo, descobrir aquelas que estão escondidas e usá-las na construção individualizada de seu percurso” (p.202). Esta é a afiliação institucional, mas há também a afiliação intelectual que, segundo Coulon (2008), começa a se configurar mais ao final do primeiro semestre e não tem um fim, pois ela precisa ser constantemente confirmada, enquanto a afiliação institucional é conquistada de maneira mais categórica.

A apropriação dos conteúdos científicos é uma das principais funções da Universidade; entretanto, a educação é processo de humanização e, neste sentido, para além da formação

técnica, a instituição precisa ocupar-se também com aspectos culturais, políticos, éticos e estéticos. Como escreve Giroux (2010),

é importante reivindicar o Ensino Superior como um lugar de práticas morais e políticas, cujo objetivo é não apenas introduzir os estudantes no grande arcabouço de ideias e de tradições intelectuais diversas, mas também envolver na sua prática esses corpos de conhecimento herdados mediante o diálogo crítico, a análise e a compreensão (pp. 32-33).

Cada uma das entrevistadas vive esses processos de afiliação de maneira diferente. Margarida é a que demonstra mais afiliação no manejo das regras do currículo e na forma de estudo. Ela criou estratégias que a ajudaram a superar com mais tranquilidade a finalização do primeiro semestre, contando com o auxílio de estudantes da própria Psicologia e também de outros cursos, com informações disponibilizadas na internet com o formato de estudo anterior, do tempo do cursinho pré-vestibular, em que “*matéria dada é matéria estudada*”.

Então, nesse período de seis meses, uma coisa que eu percebi que é muito importante para você conseguir não só se manter no caminho do curso... para você não se perder com tantas mudanças, com tantas novas oportunidades e tudo mais. O que eu vi que é muito importante são os laços que você cria, que te ajudam a mostrar aquele caminho que você está seguindo, pra ver se você está desviando, ou está perdendo o foco. Principalmente no final do período eu achei muito importante esses laços, porque é aquela época que você não sabe o que estuda primeiro, todas as provas estão chegando e pensa: nessa matéria eu tenho mais dificuldade, só que a minha nota está maior, essa

matéria eu tenho menos dificuldade, mas por algum motivo minha nota está pior. O que estudo? No que dou prioridade? (Margarida, sessão 3).

Eu acho que quando você começa a perder o foco, tanto por conta de estresse ou até distração mesmo, eu vi que esses laços que eu criei tanto dentro da Universidade quanto aqueles que eu trouxe comigo ao entrar, foram muito úteis. Porque me ajudaram a manter o foco, me incentivaram a não largar mão. Uma matéria que estou com muita dificuldade, sei lá, sistema nervoso em anatomia, por exemplo, a minha vontade era de largar aquilo, eu já tinha passado, já estava com mais de 60. Uma amiga minha da Enfermagem falou para eu estudar, que me ajudava, que eu mantinha meu CRA mais alto, caso eu quisesse uma bolsa, uma monitoria, ou alguma coisa assim, que a chance de eu conseguir seria maior. Foram poucas coisas que ela foi falando ao longo de uma semana e eu acabei me convencendo, fui retomando meu foco (Margarida, sessão 3).

Jasmim começa a questionar o formato em que a bibliografia é indicada pelo professor da disciplina, o que demonstra indícios de uma afiliação intelectual, uma vez que ela sente necessidade de ler mais do que é solicitado, talvez movida por curiosidade e por uma necessidade de aprender algo além do que é ensinado. Consideramos que esse tipo de postura é essencial para o desenvolvimento intelectual do jovem estudante. Sobre tal questionamento feito por Jasmim, Coulon (2008) aponta que “os estudantes não criticam apenas os estilos pedagógicos dos professores ou os conteúdos intelectuais das aulas, mas, igualmente, os métodos de avaliação do trabalho realizado” (p.243).

Eu tenho um pouco de medo porque eu fico pensando “estou no segundo período, é muito pouco tempo e daqui a pouco a gente se forma”, passam muitas obras que são mais traduções, a obra mesmo original, nós não temos tempo para ler, se fosse ler. Mas é o que eu acho que seria correto, igual livro de literatura no colegial, você pega os resumos só que não resolve muito porque na hora de dissertar sobre aquilo, é preciso saber o todo. E aqui nós somos muito reduzidos (Jasmim, sessão 3).

Outro ponto importante a ser destacado sobre afiliação intelectual nas três entrevistas são os conceitos científicos de que as estudantes estão se apropriando e que, por sua vez, geram modificações na percepção e na compreensão acerca da vida e do mundo; também citaram mudanças na vida pessoal, como podemos ler abaixo:

Pelo menos nas matérias de agora não tem quase nenhum autor brasileiro, é tudo em alemão, francês e não tem como saber. E já tem outra preocupação, o berço da Psicologia está lá na Alemanha, tem muita coisa de lá que seria muito massa, só que está muito inacessível ainda. Eu fico bem curiosa com isso também, eu acho que falta bastante coisa, só que é o que é possível (Jasmim, sessão 3).

Eu gosto muito, vários professores já começaram a citar, nós já começamos a ver algumas teorias de aprendizagem, tanto de Skinner, quanto do Freud, do Pavlov, nós já vimos um pouco... [...] Cada um tem um aspecto diferente, então é interessante porque a gente não tinha essa visão no primeiro período. Parece que eles [os professores]mostraram que no primeiro período tinha um leque, só que o leque estava fechado. Agora no segundo período eles vão abrir o leque para te mostrar o que tem dentro, qual é o desenho dele. Eu acho que isso é interesse porque ele começa a te

mostrar uma cara da Psicologia e você começa a ver "nossa, isso é Psicologia!"
(Margarida, sessão 3).

Análise do comportamento em Experimental II, a matéria em si é legal, ele deu umas coisas e eu penso "que negócio massa", ele fala de auto-estima e auto-confiança são as bases principais na educação de uma criança, que o pai tem que saber induzir essas coisas. Não é induzir, a palavra certa é saber criar situações para que o filho estimule a sua auto-estima, auto-confiança e essas coisas. Eu achei muito legal porque os exemplos que ele ia dando, você pensa na sua própria vida, outras crianças tanto é que isso realmente influencia. Eu acho uma matéria super interessante (Violeta, sessão 3).

Por fim, Coulon (2008) indica que as provas, que aqui nomeamos como avaliações, e os outros dispositivos avaliativos que os professores dispõem para avaliar o estudante e que ocorrem ao longo de todo o semestre letivo, costumam ser "bons indicadores de afiliação. Não somente porque eles controlam se certo número de conhecimentos foi adquirido, como por serem ocasião de verificar se as características que distinguem o trabalho intelectual foram assimiladas" (p.202).

Podemos conhecer o que Violeta pensa a respeito das avaliações neste Tempo da afiliação:

Eu não tenho nenhuma pendência, minhas notas estão boas. Mas na correria agora, eu não entendo os professores, eu não vejo lógica no que eles falam. Porque eles passam três meses sem dar nada, sem dar nota nenhuma e segunda-feira um dia estava valendo 160 pontos. Ontem eu entreguei um trabalho que valeu o semestre todo, um trabalho escrito, à tarde eu tive uma prova de 40 pontos e entreguei uma

resenha crítica de 20 pontos. [...] Eu fico pensando por que os professores não distribuem [os pontos] de uma forma melhor? Por que colocar tudo na última semana de aula? Eu acho que fazendo isso diminui o rendimento do aluno, se tiver provas melhores distribuídas ou trabalhos melhores distribuídos, o professor faz o aluno estudar com frequência, não deixa o aluno ficar de boa e chega no final do semestre todo mundo pirando e pegando um monte de textos para ler, mas não tem tempo para ler e fica aquele tanto de coisas que você está lendo ali agora, mas depois vai esquecer. Eu não vejo sentido nisso (Violeta, sessão 2).

Tais questões nos levam a refletir sobre a função da avaliação da aprendizagem. Em uma pesquisa sobre as relações entre docentes e alunos analisadas por meio da reprovação, Cury (2012) afirma que

a seriedade do processo avaliativo [...] e sua importância no processo de ensino e de aprendizagem bem como na formação profissional dos alunos universitários permitem inferir que tal processo necessita ser planejado e executado de modo a compreender as dificuldades dos estudantes, permitindo que estes possam, durante o curso de graduação, aproveitar o espaço de sala de aula e o contato com o docente para o esclarecimento de suas dúvidas e para o compartilhamento de suas dificuldades a fim de que possam apropriar-se de modo efetivo do conteúdo ministrado (p. 65).

Esta também é uma das possibilidades de trabalho do psicólogo escolar no Ensino Superior, considerando-se a relevância de ações voltadas para a relação do sujeito com o conhecimento.

Margarida, Violeta e Jasmim ainda terão um longo percurso pela frente até a conclusão da graduação em Psicologia. Acreditamos, a partir do contato e das entrevistas com essas três jovens estudantes, que elas têm elementos suficientes para se manterem no curso e realizarem uma formação coerente e consistente com os pressupostos aqui defendidos, pois mostram clareza acerca de seu ofício de estudante, da necessidade de uma organização para os estudos e interesse em aprender. Os conhecimentos aprendidos nas disciplinas e as relações estabelecidas com colegas e docentes até então têm repercutido dialeticamente em suas vidas pessoais, instigando importantes processos de desenvolvimento.

Finalizamos esta seção de análise com um trecho do diário de campo:

A última sessão de entrevista com Jasmim é muito tranqüila e em alguns momentos escolho resgatar pontos importantes que ela tinha falado em outras sessões. É muito estranho ter que me despedir desse momento de entrevista. Eu gosto disso. A cada dia fico mais e mais curiosa sobre o percurso de cada uma que aceitou embarcar nessa aventura comigo (Caderno de campo, página 12).

3.5. Reflexões sobre a Atuação do Psicólogo Escolar no Ensino Superior

Como o objetivo específico deste trabalho é propor possibilidades de atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior, nesta seção sugerimos alguns apontamentos e direcionamentos para o trabalho do psicólogo escolar junto a este nível de ensino. Fizemos esta opção, pois consideremos necessário que este profissional tenha subsídios teórico-metodológicos para compreender e intervir sobre as demandas específicas deste nível de ensino.

Levando em consideração que a entrada na universidade gera nos ingressantes um sentimento que se distingue do que fora vivido no Ensino Médio e no cursinho pré-vestibular, é preciso compreender que eles “assumem uma posição de grande curiosidade em relação a essa nova etapa de suas vidas” (Silva, Pedro, Silva, et al., 2013, p.1018). Diante disso, ressaltamos o que Sampaio (2010) chama de *interlocução interessada*, na intenção de inaugurar “novas concepções de atenção à saúde integral dos jovens que chegam ao ambiente universitário, para, assim, viver um momento peculiar de suas vidas em que muitas tarefas vitais se entrecruzam” (p.103).

Conforme Sampaio (2010, p.103)

sugiro pensarmos em modelos ecológicos de convivência em que os indivíduos vivam suas contradições em ambientes cooperativos e nos quais não estejamos preocupados meramente com o seu desempenho acadêmico ou em assisti-los quando problemas emocionais oriundos de diferentes situações os atingem e, com frequência, dificultam um caminho que, para muitos, já é penoso sem essas intercorrências. Outras dimensões da vida acadêmica devem ser pensadas, não apenas relacionadas a desempenho e fluxo, atribuindo igual importância aos aspectos afetivos dessa experiência, da natureza da sociabilidade e da convivência com adultos – professores, gestores e funcionários – e com iguais.

Bisinoto, Marinho-Araújo e Almeida (2010) também citam dois modelos de intervenção para o psicólogo escolar que atua no Ensino Superior. O primeiro focaliza ações de prevenção e promoção do desenvolvimento dos estudantes, já o segundo tem uma proposta mais extensa e elaborada, pois envolve outros atores da comunidade universitária “(alunos, professores, funcionários, coordenadores de curso e diretores) e junto a instâncias

institucionais menos tradicionais, como a das propostas pedagógicas, assessoria ao trabalho docente, formação continuada de professores e funcionários, auto-avaliação institucional, entre outros” (p.105). Consideramos que esta segunda proposta seja mais interessante, pois é mais abrangente e o cuidado com toda a comunidade acadêmica é mais integral.

Uma proposta de atuação junto a calouros também aparece em Silva, Pedro, Silva, et al., (2013), que inclui atividades que já se iniciam na semana de recepção. Além disso, os autores sugerem a leitura do Guia Acadêmico, fornecido pela IES, junto aos ingressantes, pois assim eles têm a oportunidade de conhecer o funcionamento da universidade e do próprio curso. Como vimos em Coulon (2008), a aprendizagem das regras que regem o mundo universitário é de grande importância para que o estudante se mantenha no curso e não sinta o desejo de abandoná-lo por não saber lidar com a burocracia.

Moura (2015) aponta que é necessário que o psicólogo tenha condições objetivas de trabalho para ajudar os sujeitos na apropriação do conhecimento, assim como informações teórico-metodológicas que fundamentem a sua atuação. O autor acrescenta que é preciso “ter clareza das políticas públicas que são destinados à educação, pois muitas vezes elas ocultam um ensino que não é satisfatório para promover o desenvolvimento intelectual dos alunos” (Moura, 2015, p.92). Além disso, é legítimo o psicólogo escolar aproveitar o espaço do Ensino Superior para realizar uma atuação crítica, procurando por lugares em que seja possível a “socialização do conhecimento, em que os indivíduos possam tornar-se mais conscientes do papel ativo no processo histórico e de transformação social” (Moura, 2015, p.93)

De acordo com Bisinoto, Marinho-Araújo e Almeida (2010), ao Ensino Superior cabe a produção de conhecimento, a formação técnica e a formação de sujeitos comprometidos em exercer sua cidadania de forma plena. Nesse sentido, a função do psicólogo escolar “tem

como objetivo principal a mediação dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, seja ele individual, coletivo ou institucional” (p.103).

Moura e Facci (2013) apontam diversas ações possíveis que o psicólogo escolar pode realizar no Ensino Superior:

por meio de encontros periódicos com os docentes, grupos de estudo, palestras, participação na elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos, enfim, atuar de modo a inserir conceitos da Psicologia que direta ou indiretamente auxiliarão o professor a compreender o processo ensino-aprendizagem, a aquisição de conceitos científicos e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores cada vez mais complexas (p. 992).

Souza e Santana (2013) também afirmam que a atuação do psicólogo escolar deve abranger toda a comunidade universitária: estudantes, docentes, gestores, inclusive nos documentos que são produzidos.

Souza, Caldas, Delorenzi e Deus (2013) falam sobre a experiência do *MackVIDA*, um programa de extensão universitária desenvolvido na Universidade Presbiteriana Mackenzie, destinado a estudantes, professores, familiares, colaboradores da universidade e comunidade. Neste programa há duas frentes de trabalho: “a) informar e possibilitar reflexão, especialmente aos alunos ingressantes, a respeito de tabaco, álcool e outras drogas; b) ampliar as oportunidades de convivência saudável e valorização de potencialidades” (p.25). As ações praticadas no MackVIDA são bastante diversificadas devido ao seu caráter multidisciplinar: “Ciclo de palestras; Sarau Universitário; Campanhas; Descarte de medicamentos; Filmes e Debates; Recepção Solidária de alunos ingressantes; Rede social; Projeto acolhimento de pais no vestibular; Projeto inclusão; Participação na gestão de políticas públicas sobre drogas;

Newsletter; Apoio a alunos” (pp.27-30). Consideramos duas ações especialmente interessantes: a “Recepção Solidária de alunos ingressantes” e o “Projeto acolhimento de pais no vestibular”, pois apresentam uma postura cuidadosa em relação à recepção aos calouros e seus familiares, o que coincide diretamente com o objetivo desta pesquisa.

A participação dos estudantes em Diretório Acadêmico e/ou Centro Acadêmico, segundo Maia et al. (2011), é “uma oportunidade da juventude debater sobre assuntos políticos, além de beneficiar-se de uma espécie de formação para a organização: disputar, compreender e intervir na gestão de espaços de caráter político” (p.175). O psicólogo escolar pode, por exemplo, se apoiar nesses espaços de formação política para ter um contato mais pessoal com os estudantes e realizar uma atuação mais engajada nos conselhos universitários dos quais fazem parte, ou então levar as discussões para colegiados de curso, uma vez que a participação dos discentes costuma ser minoritária nesses espaços.

Além de garantir o espaço do Ensino Superior como legítimo para a atuação do psicólogo escolar, é necessário pensar na formação inicial e continuada desse profissional, uma vez que sua atuação deve se “basear em aprofundamentos teórico-conceituais e em ações contextualizadas, intencionais e competentes, construídas a partir de uma postura crítica e reflexiva diante da realidade na qual estão inseridos” (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2011, p.120).

Também é importante retomarmos aqui a necessidade premente de atividades culturais e artísticas ao longo da formação do estudante na Universidade. Na pesquisa citada no início desta dissertação, *O interesse dos alunos do campus Umuarama pela arte* (Silva, Sicari, Vieira & Silva, 2013), constatamos que, além de muitas vezes a oferta de eventos ser escassa, nem sempre os alunos têm oportunidades para realizar outras atividades, que não as acadêmicas, dada a sobrecarga de trabalho acadêmico.

Em 1935, Mário de Andrade redigiu a “Oração de Paraninfo”, dirigida aos formandos do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, em que lamenta, por parte do estudante, “um afastamento desleal das outras artes, das ciências, da vida econômica e política do país e do mundo; uma incapacidade lastimável para aceitar a existência, compreendê-la, agarrá-la” (Andrade, 2005, p. 267).

Como escrevem Silva, Sicari, et al. (2013)

Refletir sobre o papel da Universidade é fundamental, para consideramos a Arte como um elemento potencializador e transformador. Dessa forma, pensamos que a relação dos estudantes com ela precisa ser compreendida no âmbito acadêmico como dialeticamente relacionada à formação técnico-profissional e pessoal. Pensar sobre tal relação nos leva a questionar e problematizar a educação que está sendo fornecida pela Universidade, se o caráter libertário, emancipatório e humanizador não está sendo engolido pela necessidade de formar sujeitos passivos e acríticos em relação à sociedade e ao seu papel nela (p. 19).

Por fim, o livro de Alain Coulon, *A condição de estudante – a entrada na vida universitária* (2008), bem como outras obras relacionadas à temática aqui citadas são referências essenciais para o psicólogo atuante neste nível de ensino, dadas as especificidades de um processo de escolarização que tanto envolve aspectos típicos de uma escola quanto questões mais amplas relacionadas ao aprendizado de uma profissão – e o inerente compromisso social dela decorrente.

Considerações Finais

Eu havia mordido o fruto da árvore da Ciência do Bem e do Mal e tinha sido expulso do Éden, não existiam mais bruxas nem dragões, poções mágicas ou varas de condão, e a natureza cabia num pote de maionese.

Antonio Prata²⁸

Morder o fruto do conhecimento pode nos levar a lugares nunca antes imaginados. Consideramos incrível pensar nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem decorrentes da realização de uma pesquisa de mestrado. Esta experiência nos fez compreender que um “pote de maionese”²⁹ também pode ser o mundo e pode ser a Universidade.

Dentro deste pote plantamos um objetivo principal: “compreender como o ingresso no Ensino Superior configura a constituição do sujeito como estudante, sob a perspectiva teórica da Psicologia Escolar Crítica”. Ao construir as “Considerações Finais” e repensar toda a trajetória percorrida, percebemos que foi possível alcançar o que almejamos, pois tivemos a importantíssima participação de três jovens estudantes que nos mostraram como é ser ingressante no Ensino Superior e no curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia.

No capítulo 1, intitulado *Aspectos Teóricos*, nos deparamos com a necessidade de apresentar um breve histórico da Psicologia Escolar no Brasil, para contextualizar como esta área foi se consolidando no país. Em seguida optamos por discorrer sobre a perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional que fundamenta este estudo e que foi essencial para pensar todo o percurso da pesquisa. Fizemos alguns apontamentos sobre Educação e Ensino

²⁸ Prata, A. (2013). Nu de botas. São Paulo: Companhia das Letras.

²⁹ Antonio Prata narra uma situação escolar na 1ª série em que a professora anuncia aos alunos que eles aprenderão a fazer chuva na aula seguinte. Após uma noite mal dormida e muitas expectativas sobre a mágica da chuva, ele descobre, com grande frustração, que é possível fazer chover em “um vidro do tamanho de um pote de maionese”. (Prata, 2013, 119).

Superior, por considerar necessário esclarecer qual postura adotamos frente à educação de uma forma geral e sobre as singularidades do Ensino Superior, que foi o contexto de intervenção da investigação. Finalizando a seção teórica, abordamos as especificidades da atuação do psicólogo escolar junto a este nível de ensino.

No capítulo 2, nomeado *Caminhos Metodológicos*, discorremos longamente sobre o percurso metodológico realizado neste estudo. Adotamos a pesquisa qualitativa por considerar sua íntima relação com o objetivo. A descoberta da metodologia da História Oral foi fundamental frente às histórias das entrevistadas, que ganharam mais vida ao serem ouvidas e posteriormente transcritas. A transcrição foi outro conceito aprendido e aplicado nesta pesquisa e que enriqueceu ainda mais a nossa relação com as entrevistas. Outro ponto importante foi a caracterização de Violeta, Margarida e Jasmim, recurso que as aproximou ao mesmo tempo do leitor, curioso e atento que ainda não as conhecia, e de nós, pesquisadoras. A entrada das entrevistadas na universidade também foi de suma importância para tornar claro de qual ingresso estamos falando. Falarmos do curso de Psicologia no qual as estudantes ingressaram teve o intuito de mostrar como cada lugar pode ser peculiar, que é diferente ingressar na Psicologia da UFU e entrar no mesmo curso em outra IES.

O capítulo 3, *Análise – Desenhando Interlocuções*, teve uma porção a mais de ousadia, pois consideramos necessário criar um tempo novo, inspiradas em Coulon (2008): o Tempo da hesitação, com o intuito de abarcar a trajetória vivida por Violeta, Margarida e Jasmim antes do ingresso no curso de Psicologia da UFU. Os outros três momentos seguiram a nomenclatura do supracitado autor: Tempo do estranhamento, Tempo da aprendizagem e Tempo da afiliação. As dúvidas e anseios das participantes quanto à escolha profissional compõem o Tempo da hesitação; destacamos neste momento a importância da Orientação Profissional como processo que pode auxiliar o futuro universitário nessa escolha. O Tempo do estranhamento mostrou o primeiro momento de entrada das ingressantes na universidade

de modo geral e, mais especificamente, no curso de Psicologia da UFU, permeado pela felicidade de ter ingressado e pelo estranhamento provocado pela necessidade de compreender regras e normas institucionais desse novo mundo. Aqui, as atividades de recepção aos calouros compõem-se como extremamente importantes e necessárias à acolhida, de acordo com as entrevistadas.

No Tempo da aprendizagem analisamos os modos como as estudantes foram lidando com as normas e regras que regem a vida universitária e foram aprendendo o ofício de estudante, trabalho intelectual que as levará a tornarem-se componentes efetivas da comunidade acadêmica. Este Tempo também pode ser caracterizado pelo surgimento de problemas emocionais e, portanto, a instituição precisa estar atenta às dificuldades que porventura sejam manifestadas pelos estudantes e oferecer-lhes suporte e orientá-los com os devidos encaminhamentos que se fizerem necessários.

Por fim, o Tempo da afiliação se caracteriza por novas aprendizagens, relações com colegas, docentes, coordenador de curso e pela apropriação, pelas jovens estudantes, de questões relativas à Universidade, à cidade, às normas acadêmicas, aos trâmites burocráticos, às distintas formas de avaliação apresentadas pelos docentes e aos conceitos científicos da Psicologia. Neste sentido, a educação é processo de humanização e é fundamental que a instituição cuide também dos aspectos culturais, políticos, éticos e estéticos constitutivos dos sujeitos.

No final do Capítulo 3, apresentamos reflexões sobre a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior, retomamos ações já relatadas por alguns autores e propusemos outras que possam ser realizadas por esse profissional considerando as peculiaridades deste nível de ensino. Neste sentido, é imprescindível que o psicólogo respalde sua atuação em sólidos e coerentes estudos relacionados tanto à Psicologia Escolar e Educacional quanto a políticas públicas em educação, Ensino Superior e outros temas que lhe auxiliem a compreender as

especificidades desse âmbito para então elaborar projetos de intervenção ética e socialmente comprometidos.

Consideramos que este estudo ajuda na compreensão de que os estudantes estão se constituindo dentro da Universidade. Nesse sentido, é necessário que os integrantes da comunidade acadêmica, responsáveis pela formação desses sujeitos, tanto diretamente (como docentes e coordenadores de curso) como indiretamente (como técnicos), busquem conhecimento teórico sobre o desenvolvimento humano nessa etapa da vida. Além disso, acreditamos que a Universidade deve se atentar para sua responsabilidade na formação profissional e pessoal do sujeito para que seja possível o exercício consciente e político da cidadania.

Destacamos também que a aproximação com o Ensino Superior deva acontecer, de fato, ainda no Ensino Médio, por meio de programas que viabilizem o contato de estudantes em diferentes níveis. Essa aproximação ajudaria, por exemplo, numa escolha profissional mais segura e comprometida com o projeto de vida de cada sujeito. O “Vem pra UFU”³⁰ é uma iniciativa que objetiva colocar esse contato em prática, oferecendo aos estudantes do Ensino Médio esclarecimento sobre os cursos oferecidos pela UFU, por meio de uma “feira de profissões” dentro da própria universidade.

A semana de recepção aos ingressantes é uma importante forma de acolhimento do sujeito no Ensino Superior. Acreditamos que o propósito deste estudo pode se ampliar a partir do momento em que se pensa o acolhimento do estudante de forma permanente. Entendemos que é necessário envolver toda a comunidade acadêmica na criação e na manutenção de espaços que cuidem desse acolhimento, podendo ser, por exemplo, um exercício de responsabilidade compartilhada por docentes, diretórios e centros acadêmicos, grupos de

³⁰ O “Vem pra UFU” é um evento promovido pela Universidade Federal de Uberlândia, organizado no formato de estandes, oficinas e palestras, em que são apresentadas aos estudantes do Ensino Médio as informações sobre cada curso oferecido por esta universidade. Disponível em: <http://www.vempraufu.ufu.br/>

estudos, bem como a coordenação dos cursos de graduação, juntamente com a direção das unidades acadêmicas a que estes pertencem.

Por fim, destacamos que outras pesquisas sejam realizadas com o intuito de aprofundar e estreitar os laços da Psicologia Escolar com o Ensino Superior e, assim, oferecer aos componentes da comunidade acadêmica a oportunidade de compreender a parceria com o psicólogo escolar como fundamental para que novos rumos na Educação Superior sejam possíveis.

Referências

- Aguiar, W. M. J., Bock, A. M. B., & Ozella, S. (2001). A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In M. M. B, Bock, M. da G. M. Gonçalves, & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia* (pp.129-140). São Paulo, Cortez.
- Almeida, M. E. G. G & Pinho, L. V. (2008). Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. *Psicologia Clínica*, 20(2), 173-184.
- Antunes, M. A. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In M. E. Meira, & M. A. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475.
- Asbahr, F. da S. F., & Lopes, J. S. (2006). A culpa é sua. *Psicologia USP*, 17(1), 53-73.
- Asbahr, F. S. F., & Souza, M. P. R. (2007). Buscando compreender as políticas públicas em educação: Contribuições da Psicologia Escolar e da Psicologia Histórico-cultural. In M. E. M. Meira, & M. G. D. Facci, M. G. D. (Orgs.), *Psicologia Histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre subjetividade e educação* (pp. 186-220). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. (2011). *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*. Recuperado de http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf
- Barbosa, D. R. & Souza, M. P. R. (2008). Ética na pesquisa qualitativa: reflexões sobre privacidade, anonimato e confidencialidade. In: I. C. Z. Guerreiro, M. L. S. Schmidt,

- & F. Zicker (Orgs.), *Ética nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais na Saúde* (pp. 237-249). São Paulo: Hucitec.
- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil* (Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). Retirada de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22072011-163136/pt-br.php>.
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173.
- Barbosa, D. R., Taverna, C. S. R., Silva Neto, W. M. F., & Guzzo, R. S. L. (2015). *História 24 anos da ABRAPEE: o que nos contam os CONPES*. Resumo apresentado a XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional e 37th Annual Conference of the International School Psychology Association. Recuperado de http://www.conpeispa.com/fileadmin/PUBLIC/UP_MACKENZIE/unidade_universitaria/ccbs/XII_Congresso/Resumos__Abstracts.pdf.
- Barbosa, F. M. (2013). *O processo de ensinar-aprender uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional: histórias compartilhadas por uma supervisora e uma estagiária* (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia). Recuperado de <http://www.pgpsi.ip.ufu.br/node/316>
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 393-402.
- Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. M. (2010). A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior do Distrito Federal/Brasil. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2509-2524). Portugal: Universidade do Minho. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/266328578_A_atuacao_da_Psicologia_Escolar_na_Educacao_Superior_do_Distrito_FederalBrasil.

- Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. M. (2011). Psicologia Escolar na Educação Superior: atuação no Distrito Federal. *Psicologia em Estudo*, 16(1), 111-122.
- Bisinoto, C., Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, L. (2010) Contribuições da Psicologia Escolar à Promoção do Sucesso Acadêmico na Educação Superior. In I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”. Braga: Universidade do Minho. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11460/1/010.pdf>
- Bock, A. M. B. (1999). *As aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia*. São Paulo: EDUC: Cortez.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bosi, E. (2003) Sugestões para um jovem pesquisador. In E. Bosi, *O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social* (pp.50-67). São Paulo: Ateliê Editorial.
- Brasil. (1962). Lei n.º 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. *Diário Oficial da União*, Brasília, 05 de setembro de 1962, Seção 1.
- Brasil. (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996, Seção 1.
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade* (pp. 9-41). São Paulo: Editora UNESP.
- Checchia, A. K. A., & Souza, M.P.R. (2003). Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In M.E.M. Meira, M. Antunes, *Psicologia Escolar: teorias críticas* (pp. 105-138). São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Conselho Federal de Psicologia. (2015, 12 de maio). *Debate para oficializar Dia do(a) Psicólogo(a) ressalta importância e conquistas da categoria*. Recuperado em 12 de

- setembro de 2015 de <http://site.cfp.org.br/debate-para-oficializar-dia-do-a-psicologo-a-ressalta-importancia-e-conquistas-da-categoria/>.
- Costa, S. M., Durães, J. A. S., Abreu, M. H. N. G., Bonan, P. R. F., & Vasconcelos, M. (2010). Motivos de escolha da Odontologia: vocação, opção ou necessidade? *Arquivos em Odontologia*, 46(1), pp. 28-37.
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA.
- Cruz, S. H. V. (1999). *Infância e Educação Infantil: resgatando um pouco dessa história*. Fortaleza: SEDUC.
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, (9)2, pp. 215-224. Recuperado em 22 de agosto de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a04.pdf>
- Cury, D. G. (2012) *A Relação entre Professor e Aluno no Ensino Superior Vista por Meio da Reprovação* (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia). Recuperado de <http://www.pgpsi.ip.ufu.br/node/195>.
- Delgado, L. A. N. (2006). *História oral – memória, tempo, identidades* (pp.13-33). Belo Horizonte: Autêntica.
- Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*. (115), pp-139-152.
- Dulci, O., & Azevedo, S. (1991) A crise na Universidade pública e a reforma do sistema federal de ensino superior. *Educação brasileira: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*, 14(26), pp.17-42.

- Ezcurra, A. M. (2009). Os estudantes recém-ingressados: democratização e responsabilidade das instituições universitárias. In S. G. Pimenta, & M. I. Almeida (Orgs.), *Pedagogia Universitária* (pp. 91-127). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Featherstone, M. (2000). Da universidade à pós-modernidade? Explorando as possibilidades de novas formas de comunicação. In J. C. Santos Filho, & S. E. Moraes (Orgs.), *Escola e universidade na pós-modernidade* (pp. 61-99). Campinas: Mercado de Letras.
- Gaskell, G. (2008). Entrevistas individuais e grupais (P. A. Guareschi, Trad.). In M. W. Bauer, & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 64-89) Petrópolis: Vozes.
- Giroux, H. (2010). Ensino Superior, para quê? *Educar*, (37), 25-38.
- González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Lhullier, L. A., & Roslindo, J. J. (2013). As psicólogas brasileiras: levantando a ponta do véu. In: L. A. Lhullier (Org.), *Quem é a Psicóloga brasileira? Mulher, Psicologia e Trabalho* (pp. 27-62). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Machado, A. M. (2010) Medicalização e escolarização: porque as crianças não aprendem a ler e escrever? In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org), *Dislexia: subsídios para políticas públicas* (pp. 24-29). São Paulo: CRPSP.
- Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (Orgs.). (1997). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maia, A. J. V., Carvalho, C. F., Sá Júnior, L. F. C., Navarro, M., Barouh, R., Moreira, R., & Sampaio, S. M. R. (2011) Juventude e política: observando a Ufba. In S. M. R. Sampaio (Org.), *Observatório da vida estudantil: Primeiros estudos* (pp. 169-184). Salvador: EDUFBA.

- Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia Escolar na Educação Superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. 155-202). Campinas: Editora Alínea.
- Marques, A. C. H., & Cepêda, V. A. (2012). Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. *Perspectivas*, 42, 161-192.
- Martínez, A. M. (2007). *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea.
- Martínez, A. M. (2010) O que pode fazer o psicólogo na escola? *Revista Em Aberto*, 23(83), 39-56. Recuperado em 26 de setembro, 2015, de <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1634/1298>
- Mazzuchelli, D. S. R. (2010) *A constituição da criança na escola – marcas das experiências iniciais*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Meihy, J. C. S. B. (1998). *Manual de História oral* (2 Ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Meihy, J. C. S. B., & Holanda, F. (2013). *História oral: como fazer, comopensar* (2 Ed.). São Paulo: Contexto.
- Meira, M. E. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In M. E. Meira, & M. A. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 13-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2007). Psicologia Histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In M. E. M. Meira, & M. G. D. Facci, (Orgs.), *Psicologia Histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre subjetividade e educação* (pp. 27-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Meira, M.E. M. (2002). Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In E. R. Tanamachi, M. Proença, & Rocha, M (Orgs.), *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos* (pp. 35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital* (2ª Ed.). São Paulo: Boitempo.
- Moura, F. R. & Facci, M. G. D. (2013) O psicólogo e o fracasso escolar no Ensino Superior: o Projeto Reuni. *Anais do XI Conpe* (pp.976-999). Recuperado em dezembro de 2015 de <https://abrapee.files.wordpress.com/2013/12/anais-xi-conpe-issn-1981-2566.pdf>.
- Moura, F. R. de (2015) *A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar* (Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá). Recuperado de http://www.ppi.uem.br/Dissert/PPI_UEM_2015_Fabricio%20Moura.pdf,
- Moura, W. A. (2014). *A atuação de psicólogos escolares em Instituições de Ensino Superior do Triângulo Mineiro* (Dissertação de Mestrado não-publicada). Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Naves, R. M. (2015). *O Psicólogo Escolar na rede municipal das regiões sul e sudoeste de Goiás: concepções teóricas, práticas e desafios* (Dissertação de Mestrado não-publicada). Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Patto, M. H. (1984). *Psicologia e Ideologia: Uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3 (1/2), p. 107-121.
- Patto, M. H. S. (1993). *Introdução à psicologia escolar* (2 Ed.). São Paulo: T. A. Queiroz.
- Pereira, E. M. de A. (2008). A Universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação*, 14(1), 29-52.

- Pereira, H. B. C. (2002). *Michaelis: Dicionário escolar espanhol: espanhol-português, português-espanhol*. São Paulo: Editora Melhoramentos.
- Pfromm Netto, S. (1996). As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar. In S. M. Wechsler (Org.) *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (pp. 21-38). Campinas: Alínea.
- Pires, V. S. (2011) *O processo de subjetivação profissional durante os estágios supervisionados em Psicologia* (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia). Recuperado de <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/1531/1/ProcessoSubjetivacaoProfissional.pdf>.
- Ribeiro, A. F. & Jardim-Maran, M. L. C. (2012). A escolha profissional e a influência familiar. *Revista Psicologia Comunidade*, 4(1), pp-113-143.
- Rosário. P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2012). *Cartas de Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na educação superior*. São Paulo: Almedina.
- Sampaio, S. M. (2010). A Psicologia na educação superior: ausências e percalços. *Em Aberto*, 23(83), pp. 95-105. Recuperado em outubro de 2015 de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2253/2220>.
- Sampaio, S. M. R. (Org.). (2011). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: EDUFBA
- Santana, A. C., Pereira, A. B. M., & Rodrigues, L. G. (2014). Psicologia Escolar e educação superior: possibilidades de atuação profissional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 229-237.
- Santos Filho, J. C. (2000). Universidade, modernidade e pós-modernidade. In J. C. Santos Filho, & S. E. Moraes (Orgs.), *Escola e universidade na pós-modernidade* (pp. 15-60). Campinas, SP: Mercado de Letras.

- Santos, G. G. dos S. & Sampaio, S. M. R. (Orgs.). (2012). *Observatório da vida estudantil: estudos sobre a vida e culturas universitárias*. Salvador: EDUFBA
- Santos, G. G. dos S. & Sampaio, S. M. R. (Orgs.). (2013). *Observatório da vida estudantil: Universidade, responsabilidade social e juventude* Salvador: EDUFBA.
- Santos, L. M. M. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, 10(1), pp. 57-66.
- Saraiva, L. F. de O. (2007). Olhares em foco: tensionando silenciamentos. In B. de P. Souza, *Orientação à queixa escolar* (pp.59-76). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Sarmiento, D. C. (1991) A Universidade brasileira. *Educação brasileira: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*, 13(26), pp.129-145.
- Silva Neto, W. M. F. (2015). Os boletins informativos da ABRAPEE e os CONPES: vinte anos de história. *Anais do XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional e 37th Annual Conference of the International School Psychology Association*. Recuperado em dezembro de 2015 de http://www.conpeispa.com/fileadmin/PUBLIC/UP_MACKENZIE/unidade_universitaria/ccbs/XII_Congresso/Resumos__Abstracts.pdf.
- Silva, S. L. R. & Ferreira, J. A. G. (2009). Família e ensino superior: que relação entre dois contextos de desenvolvimento. *Exedra*, 1, pp.101-125. Recuperado em 20 de agosto de 2015, de <http://www.exedrajournal.com/docs/01/101-126.pdf>.
- Silva, S. M. C. (2005). *Psicologia escolar e arte: uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas: Editora Alínea.
- Silva, S. M. C., Pedro, L. G., Sicari, A. A., Callegari, A. B., Barbosa, B. C. S., & Montesino, N. R. (2013). O Que Pode Fazer O Psicólogo No Ensino Superior? *Anais do XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* (pp. 1018-1035).

- Recuperado em outubro de 2015, de <https://abrapee.files.wordpress.com/2013/12/anais-xi-conpe-issn-1981-2566.pdf>
- Silva, S. M. C., Pedro, L. G., Silva, D., Rezende, D., & Barbosa, L. M. (2013). Estágio em Psicologia Escolar e Arte: contribuições para a formação do psicólogo. *Psicologia: Ciência & Profissão*, 33(4), 1014-1027.
- Silva, S. M. C., Sicari, A. A., Vieira, A. P. A., & Silva, L. S. (2013). A dimensão cultural e a/na Universidade: reprodução ou formação de sujeitos? *Anais do XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. Recuperado em outubro de 2015, de <https://abrapee.files.wordpress.com/2013/12/anais-xi-conpe-issn-1981-2566.pdf>
- Souza, B. de P. (Org.). (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R., Silva, S. M. S., & Yamamoto, K. (Orgs.). (2014). *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU.
- Souza, R. G.; Santana, A. C. (2013) Psicologia Escolar e Educacional e o Ensino Superior Privado: Construindo Espaços de Atuação. *Anais do XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* (pp. 1172-1183). Recuperado em outubro de 2015, de <https://abrapee.files.wordpress.com/2013/12/anais-xi-conpe-issn-1981-2566.pdf>.
- Souza, S. C., Caldas, R. F. L., Delorenzi, J. C. M. O. B., Deus, P. R. G. (2013). Programa de Extensão Universitária Mackvida: Promovendo Desenvolvimento e Saúde. *Em Extensão*, 12(2), 23-36. Recuperado em janeiro de 2016 de <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/21891/13533>.
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: M. E. Meira, & M. A. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Thiollent, M. J. M. (1987). *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis.
- Universidade Federal de Uberlândia. (2008). *Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Psicologia Universidade Federal de Uberlândia*.
- Universidade Federal de Uberlândia. (2014). Guia Acadêmico (Curso de Psicologia). Recuperado de http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/Psicologia_2014_2.pdf.
- Viégas L. S., & Angelucci, C. B. (Orgs.). (2006). *Políticas públicas em educação & psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vieira, S. L. (1991) O discurso sobre a Universidade nos anos 80. Educação brasileira: *Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*, 13(26), pp.147-159.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.
- Zavadski, K. C., & Facci, M. G. (2012). A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior e a formação de professores. *Psicologia USP*, 23(4), 683-705.
- Ziliotto, D. M., Benvenuti, J., Matiello, M., Peil, S. (2014). Concepções e expectativas de estudantes de psicólogos sobre sua futura profissão. *Gerai: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 7(1), 82-92.
- Zuin, A. Á. S. (2002). O trote no curso de pedagogia e a prazerosa integração sadomasoquista. *Educação & Sociedade*, (79), 243-254.

Apêndice

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **Ensino superior e a constituição do sujeito: contribuições da Psicologia Histórico-cultural**, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Silvia Maria Cintra da Silva e Larice Santos Silva**. Nesta pesquisa temos como objetivo compreender o papel do ingresso no Ensino Superior na constituição do sujeito, considerando as contribuições da Psicologia Histórico-cultural. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Larice Santos Silva durante as entrevistas com os estudantes de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Na sua participação, você como estudante de Psicologia deverá falar sobre o seu ingresso na Universidade. A entrevista será gravada em áudio para posterior análise e o material com as suas informações será desgravado após a transcrição das gravações. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim, a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Os riscos consistem em ter sua identidade revelada e para que isto não ocorra as pesquisadoras vão manter a identidade dos participantes sob sigilo. Os benefícios serão as várias possibilidades de reflexão sobre a sua formação, além de poderem contribuir para a qualidade da formação de psicólogos no contexto atual, considerando o papel da Universidade. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Silvia Maria Cintra da Silva, fone (34) 3218-2235 - Av. Pará, 1720, Bloco 2C, Instituto de Psicologia, Campus Umuarama. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia,de.....de 20.....

Assinatura das pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa