UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DANIELA DA CUNHA LOPES ALMEIDA

“SER ALGUÉM NA VIDA”:
A RELAÇÃO ENTRE SENTIDO PESSOAL DA ATIVIDADE DE ESTUDO PROFISSIONALIZANTE E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Uberlândia-MG
2026

DANIELA DA CUNHA LOPES ALMEIDA

“SER ALGUÉM NA VIDA”:
A RELAÇÃO ENTRE SENTIDO PESSOAL DA ATIVIDADE DE ESTUDO PROFISSIONALIZANTE E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientador: Camila Turati Pessoa

Uberlândia-MG

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A447
2026

Almeida, Daniela da Cunha Lopes, 1988-
?SER ALGUÉM NA VIDA?: A RELAÇÃO ENTRE SENTIDO PESSOAL DA ATIVIDADE DE ESTUDO PROFISSIONALIZANTE E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR [recurso eletrônico] / Daniela da Cunha Lopes Almeida. - 2026.

Orientadora: Camila Turati Pessoa.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
DOI http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.125
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Pessoa, Camila Turati ,1988-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br

ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 01/2026/477, PPGED				
Data:	Seis de fevereiro de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	8:30	Hora de encerramento:	12:00
Matrícula do Discente:	12313EDU026				
Nome do Discente:	DANIELA DA CUNHA LOPES ALMEIDA				
Título do Trabalho:	"“Ser alguém na vida”: a relação entre sentido pessoal da atividade de estudo profissionalizante e permanência na educação superior"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano pela Psicologia Histórico-Cultural"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G145, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Camila Trindade - UNIDEP; Letícia Cavalieri Beiser de Melo - UEM; Roberto Valdés Puentes - UFU; Fernanda Duarte Araújo Silva - UFU e Camila Turati Pessoa - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Camila Turati Pessoa, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.

Documento assinado eletronicamente por **Camila Turati Pessoa**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/02/2026, às 15:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Camila Trindade**, **Usuário Externo**, em 06/02/2026, às 19:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Letícia Cavalieri Beiser de Melo**, **Usuário Externo**, em 07/02/2026, às 09:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Roberto Valdés Puentes**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/02/2026, às 09:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Duarte Araujo Silva**, **Coordenador(a)**, em 18/02/2026, às 19:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7041957** e o código CRC **E881B9D2**.

Dedico este trabalho a todo o
público estudantil que, assim como
Bruno, Henrique, Maria e *Milka*,
luta, cotidianamente, por sua
permanência na universidade.

AGRADECIMENTOS

A palavra agradecer vem do latim *gratus*, que denota expressar ou sentir gratidão por algo recebido ou feito. É com base nesse significado que reflito sobre toda a trajetória que vivi até agora. São tantas as pessoas que fizeram parte desse caminho, possibilitando que eu me tornasse quem sou e finalizasse este ciclo. Aproveito, desde já, para pedir desculpas àqueles que, porventura, eu tenha esquecido de citar. Enfim agradeço:

Aos meus pais, José Maria e Cleunice, que, mesmo diante das adversidades concretas postas em sua realidade, cuidaram de mim e me ensinaram a ser resiliente. Com eles aprendi valores que me constituíram e que me acompanham ao longo de toda a minha vida.

Ao meu esposo, Júnior, com quem compartilho a vida há vinte anos: obrigada por me apoiar em meus projetos, acreditar em mim e ser meu porto seguro sempre.

Aos meus filhos, Tales e Ísis, por serem a força e um dos motivos dessa jornada.

Aos meus familiares e amigos, pela compreensão diante das ausências e pelo incentivo ao longo todo o percurso.

À minha orientadora de mestrado, Professora Sílvia Maria Cintra da Silva, pelo acompanhamento zeloso e afetuoso no início de minha trajetória na pesquisa em 2020. Sua parceria foi, sem dúvida, determinante para a continuidade dos meus estudos na pós-graduação.

À minha orientadora de doutorado, Professora Camila Turati Pessoa, fonte de inspiração e aprendizados, cuja escuta sensível e proposições sempre precisas me acompanharam e me guiaram nesta caminhada.

Ao PPGED e todo o seu corpo docente, especialmente ao Professor Décio, à Professora Maria Célia, ao Professor Guilherme e à Professora Romana, pelos aprendizados oportunizados em suas aulas.

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por ter possibilitado o meu acesso à Pós-Graduação e por realizar o desejo de estudar em uma instituição de prestígio e qualidade. Em

especial, à Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE), pelo fundamental apoio para a minha permanência durante esse tempo e para o meu desenvolvimento profissional. Agradeço a liberação parcial, nos primeiros anos – por meio da ação de desenvolvimento em serviço – e, principalmente, a liberação total concedida nos últimos 18 meses, crucial para a dedicação ao doutorado.

Ao Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), pelo apoio prestado durante o percurso e pela oportunidade de vivenciar a docência. Estendo também os agradecimentos a todo o corpo docente e discente do curso de Psicologia da instituição, pela acolhida e pelos aprendizados construídos.

A toda a equipe da Divisão de Saúde/PROAE, pelo apoio durante o meu processo de formação e desenvolvimento, o qual espero que contribua para a nossa atuação na Assistência Estudantil.

Aos colegas da UFU *campus* Patos de Minas, e em especial à equipe local da PROAE, cuja generosidade e compreensão tornaram mais leve minha ausência neste período.

Às minhas colegas de coordenação do projeto de extensão "Ciclo de estudos e formação continuada para profissionais de Psicologia da Assistência Estudantil das Instituições de Ensino Superior", Cynthia, Mayara e Mônica, que enriqueceram ainda mais minha trajetória e possibilitaram momentos de valiosa interlocução e aprendizado coletivo.

Às amizades que construí em Patos de Minas nos últimos anos, que hoje considero família, por quem nutro profunda admiração e muito amor.

À Carol Poswar, amiga e colega de trabalho e de luta, pela escuta atenta e pelas contribuições fundamentais ao meu trabalho final.

Por fim, o meu agradecimento mais significativo é dedicado ao público estudantil participante desta pesquisa: Bruno, Henrique, Milka e Maria. Suas trajetórias revelam que o ingresso na educação superior é apenas o início de uma batalha constante pela permanência. Saibam que esta pesquisa é sobre a luta de vocês e de tantas outras pessoas que, diariamente, reafirmam o direito de ocupar os espaços da universidade pública.

Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas.

(Rosa, 2019, p. 437)

RESUMO

Este estudo de doutorado, vinculado à Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, analisa o processo de constituição dos sentidos pessoais atribuídos à atividade de estudo profissionalizante e suas implicações para a permanência na educação superior de estudantes atendidos pela Política de Assistência Estudantil. O tema insere-se no contexto da ampliação do acesso à educação superior nas últimas décadas (Reuni, Lei de Cotas, Sisu) e dos desafios decorrentes da lógica neoliberal, que precariza o financiamento e desvaloriza a educação pública no país. Fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural e no método materialista histórico-dialético, a pesquisa parte da compreensão de que a constituição da singularidade dos indivíduos é produzida em condições objetivas de existência. De abordagem qualitativa, o estudo realizou entrevistas semiestruturadas com quatro estudantes atendidos pela Política de Assistência Estudantil, abordando questões relacionadas às suas histórias de vida, processos de escolarização e inserção no mundo do trabalho, tanto antes quanto depois do ingresso no curso, além de percepções sobre a atividade de estudo, a educação superior e a assistência estudantil. As análises revelam que a compreensão da permanência requer a retomada dessas trajetórias, nas quais os motivos para a atividade de estudo se articulam às condições de vida e de trabalho vivenciadas por suas famílias e pelos próprios indivíduos. A partir das contradições enfrentadas, sobretudo, em relação ao lugar que ocupam no atual sistema social, enquanto integrantes da classe trabalhadora, constatamos a produção e reprodução de um significado da formação superior como processo que possibilita a ascensão social e a constituição de sentidos pessoais ligados à superação das condições nas quais se encontram e/ou o atendimento de expectativas familiares. Em relação à formação da atividade de estudo profissionalizante, depreendemos que o seu desenvolvimento está também relacionado com as condições materiais, pedagógicas e simbólicas experenciadas no interior das instituições, elementos que estruturam as vivências do público discente nesse período da vida. Nesse contexto, a Política de Assistência Estudantil pode constituir-se como mediação fundamental para a efetivação do direito à educação superior. Por fim, defende-se que a permanência estudantil na educação superior deve ser concebida para além da lógica do capital, para que, de fato, se tenha a garantia de condições materiais, pedagógicas e simbólicas indispensáveis à formação omnilateral dos seres humanos, e, consequentemente, a articulação plena da unidade contraditória da atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva do corpo discente na educação superior. Caso

contrário, tende-se à reprodução dos processos de exclusão no interior das instituições educativas e à consolidação de uma formação alienada, subordinada aos interesses do capital.

Palavras-chave: permanência estudantil; sentido pessoal; atividade de estudo; educação superior; psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

This doctoral study, affiliated with the Research Line *Knowledge and Educational Practices* of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia, analyzes the process of constitution of personal meanings attributed to professional study activity and its implications for student retention in higher education among students supported by the Student Assistance Policy. The topic is situated within the context of the expansion of access to higher education in recent decades (REUNI, Quota Law, and SISU) and the challenges arising from neoliberal logic, which undermines public funding and devalues public education in Brazil. Grounded in Cultural-Historical Psychology and the historical-dialectical materialist method, the research is based on the understanding that the constitution of individual singularity is produced under objective conditions of existence. Using a qualitative approach, the study conducted semi-structured interviews with four students supported by the Student Assistance Policy, addressing issues related to their life histories, schooling processes, and insertion into the world of work, both before and after entering higher education, as well as their perceptions of study activity, higher education, and student assistance. The analyses reveal that understanding student retention requires revisiting these trajectories, in which the motives for study activity are articulated with the living and working conditions experienced by their families and by the individuals themselves. From the contradictions they face – particularly regarding the position they occupy within the current social system as members of the working class – we identified the production and reproduction of a meaning of higher education as a process that enables social mobility, as well as the constitution of personal meanings linked to overcoming existing conditions and/or fulfilling family expectations. Regarding the development of professional study activity, we infer that it is also related to the material, pedagogical, and symbolic conditions experienced within educational institutions, which structure students' lived experiences during this period of life. In this context, the Student Assistance Policy may constitute a fundamental mediating instrument for the effective realization of the right to higher education. Finally, it is argued that student retention in higher education must be conceived beyond the logic of capital, in order to ensure the material, pedagogical, and symbolic conditions indispensable to the omnilateral formation of human beings and, consequently, to the full articulation of the contradictory unity between professional study activity and students' productive activity in higher education. Otherwise, there is a tendency toward the reproduction of exclusionary processes within educational institutions and the consolidation of an alienated form of education subordinated to the interests of capital.

Keywords: student retention; personal meaning; study activity; higher education; cultural-historical psychology.

RESUMEN

Este estudio de doctorado, vinculado a la Línea de Investigación *Saberes y Prácticas Educativas* del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Uberlândia, analiza el proceso de constitución de los sentidos personales atribuidos a la actividad de estudio profesionalizante y sus implicaciones para la permanencia en la educación superior de estudiantes atendidos por la Política de Asistencia Estudiantil. El tema se inscribe en el contexto de la ampliación del acceso a la educación superior en las últimas décadas (REUNI, Ley de Cuotas y SISU) y de los desafíos derivados de la lógica neoliberal, que precariza la financiación y desvaloriza la educación pública en el país. Fundamentada en la Psicología Histórico-Cultural y en el método materialista histórico-dialéctico, la investigación parte de la comprensión de que la constitución de la singularidad de los individuos se produce en condiciones objetivas de existencia. Con un enfoque cualitativo, el estudio realizó entrevistas semiestructuradas con cuatro estudiantes beneficiarios de la Política de Asistencia Estudiantil, abordando cuestiones relacionadas con sus historias de vida, procesos de escolarización e inserción en el mundo del trabajo, tanto antes como después del ingreso a la carrera, además de sus percepciones sobre la actividad de estudio, la educación superior y la asistencia estudiantil. Los análisis revelan que la comprensión de la permanencia requiere la recuperación de estas trayectorias, en las cuales los motivos de la actividad de estudio se articulan con las condiciones de vida y de trabajo vividas por sus familias y por los propios individuos. A partir de las contradicciones enfrentadas, especialmente en relación con el lugar que ocupan en el actual sistema social como integrantes de la clase trabajadora, constatamos la producción y reproducción de un significado de la formación superior como proceso que posibilita la movilidad social, así como la constitución de sentidos personales vinculados a la superación de las condiciones en las que se encuentran y/o al cumplimiento de expectativas familiares. En relación con la formación de la actividad de estudio profesionalizante, inferimos que su desarrollo también está relacionado con las condiciones materiales, pedagógicas y simbólicas experimentadas en el interior de las instituciones, elementos que estructuran las vivencias del estudiantado en este período de la vida. En este contexto, la Política de Asistencia Estudiantil puede constituirse como un instrumento de mediación fundamental para la efectivización del derecho a la educación superior. Por último, se sostiene que la permanencia estudiantil en la educación superior debe concebirse más allá de la lógica del capital, a fin de garantizar condiciones materiales, pedagógicas y simbólicas indispensables para la formación omnilateral de los seres humanos y, en consecuencia, para la plena articulación de la unidad contradictoria entre la actividad de

estudio profesionalizante y la actividad productiva del estudiantado en la educación superior. De lo contrario, se tiende a la reproducción de procesos de exclusión en el interior de las instituciones educativas y a la consolidación de una formación alienada, subordinada a los intereses del capital.

Palabras clave: permanencia estudiantil; sentido personal; actividad de estudio; educación superior; psicología histórico-cultural.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa – Brasil 1980-2023 102
Gráfico 2: Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil 2013 -2023. 103
Gráfico 3: Número de instituições de educação superior – Brasil 2023 104
Gráfico 4: Gasto público em educação pública (em bilhões) e Indicador 20A (em % do PIB) – Brasil 2015 – 2022 112
Gráfico 5: Evolução das despesas empenhadas do PNAES. Ação de governo 4002 130
Gráfico 6: Produções realizadas sobre permanência estudantil – Período 1980-2023 134
Quadro 1: Teses selecionadas na Plataforma CAPES sobre permanência estudantil 135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAN	Academia Militar das Agulhas Negras
AE	Assistência Estudantil
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
CAD ÚNICO	Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal
CAEE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CAPS AD	Centro de Atenção Psicossocial Álcool e outras Drogas
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CIAvEx	Centro de Instrução de Aviação do Exército
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
DAE	Departamento de Assistência Estudantil
EaD	Ensino a Distância
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCE	Escola Nacional de Ciências Estatísticas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESA	Escola de Sargentos das Armas
EsEFEx	Escola de Educação Física do Exército
EsSLog	Escola de Sargentos de Logística
ETEC	Escola Técnica Estadual
Facs	Faculdades da Marinha
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC	Iniciação Científica
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação e Tecnologia
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
IME	Instituto Militar de Engenharia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
ISCP	Instituto Superior de Ciências Policiais
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAEG	Programa de Auxílio ao Ensino de Graduação
PAIES	Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PET	Programa Tutorial
PIB	Produto Interno Bruto
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RAPS	Rede de Atenção Psicossocial
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SESI	Serviço Social da Indústria
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde

TCU	Tribunal de Contas da União
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSE	Universidade Federal de Sergipe
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....22
1 A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO.....38
1.1 A construção da imagem subjetiva da realidade: gênese e constituição da consciência....39
1.2 O trabalho e educação na sociabilidade capitalista: rupturas no desenvolvimento humano..... 56
2 SIGNIFICADO SOCIAL, SENTIDO PESSOAL E ATIVIDADE DE ESTUDO PROFISSIONALIZANTE: ESTRUTURA E DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE.....69
2.1 Estrutura e dinâmica da atividade: implicações para a formação da consciência humana. 70
2.2 Elementos constitutivos da consciência e sua relação com a atividade humana.....81
2.3 Periodização do desenvolvimento psíquico: a formação da atividade de estudo profissionalizante.....89
3 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DISCUTINDO A PERMANÊNCIA PARA ALÉM DO CAPITAL 100
3.1 Expansão e democratização da educação superior no Brasil: continuidades e rupturas ..101
3.2 A assistência estudantil, seu desenvolvimento e o perfil do público estudantil nas universidades públicas do Brasil: avanços e desafios 116
3.3 O conceito de permanência estudantil: concepções, limites e potencialidades.....132
4 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E O PERCURSO INVESTIGATIVO 155
4.1 Fundamentos teórico-metodológicos de análise para a pesquisa na Psicologia Histórico-Cultural 156
4.2 O percurso investigativo: construindo o campo de pesquisa.....165
4.3 Da sistematização à discussão dos resultados: delineamentos da análise 167
5 ESCRITAS INICIAIS: QUEM FORAM OS SUJEITOS PARTICIPANTES E COMO CHEGARAM À UNIVERSIDADE PÚBLICA? 170
5.1 *Quero me formar o mais rápido possível*: fragmentos da história de Henrique.....171
5.2 *O que eu estou fazendo da minha vida?*: fragmentos da história de Milka.....174
5.3 *Eu preciso sair daqui, preciso mudar minha história*: fragmentos da história de Bruno 177
5.4 *Acabei de entrar na graduação, eu não estou aqui para brincar*: fragmentos da história de Maria 180

5.5 Entre despedidas e recomeços: vivências e percursos anteriores à entrada na universidade 184

6 *EU PASSEI NA UNIVERSIDADE, ELA ESTÁ LÁ ME ESPERANDO*: DA PSEUDOCONCRETICIDADE À CONCRETICIDADE DA TRAJETÓRIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 207

6.1 Enfim, ingressei na universidade: o que fazer agora? Reflexões iniciais sobre o período de transição da educação básica à educação superior 209

6.2 Necessidades e dimensões da permanência estudantil na vida dos sujeitos participantes 216

7 SIGNIFICADOS SOCIAIS E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA ESTUDANTES ATENDIDOS PELA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL 241

7.1 Os significados sociais da educação: entrelaçamentos entre família, escola e trabalho... 242

7.2 A formação da atividade dominante dos sujeitos participantes durante o percurso na educação superior 267

7.3 A constituição dos sentidos da atividade de estudo profissionalizante: entre exigências sociais e expectativas familiares 293

8 *A UNIVERSIDADE ME ABRAÇOU*: HORIZONTES POSSÍVEIS PARA A PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO 306

8.1 A assistência estudantil como promotora de permanência: um instrumento de inclusão ou de exclusão? 307

8.1.1 Desvelando os limites e as potencialidades da Política de Assistência Estudantil: aspectos emergentes nas narrativas dos sujeitos participantes 310

8.2 Os sentidos pessoais da atividade de estudo profissionalizante e sua relação com o fenômeno da permanência estudantil na educação superior 333

9 O FIM COMO RECOMEÇO: CONSIDERAÇÕES FINAIS 345

REFERÊNCIAS 352

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA 368

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 371

INTRODUÇÃO

Entre o vivido e o investigado: a implicação da pesquisadora com seu processo de pesquisa

> Acho que uma das coisas mais sinistras da história da civilização ocidental é o famoso dito atribuído a Benjamin Franklin, "tempo é dinheiro". Isto é uma monstruosidade. Tempo não é dinheiro. **Tempo é o tecido da nossa vida**, é esse minuto que está passando. Daqui a 10 minutos eu estou mais velho, daqui a 20 minutos eu estou mais próximo da morte. Portanto**, eu tenho direito a esse tempo**. Esse tempo pertence a meus afetos. É para amar a mulher que escolhi, para ser amado por ela. Para conviver com meus amigos, para ler Machado de Assis. Isso é o tempo. E justamente a luta pela instrução do trabalhador é a luta pela conquista do universo de realização própria. A luta pela justiça social começa por uma reivindicação do tempo: "eu quero aproveitar o meu tempo de forma que eu me humanize". As bibliotecas, os livros, são uma grande necessidade de nossa vida humanizada [...].
>
> (Antônio Candido, 2006, s. p.[1], grifos nossos).

A construção desta tese transita por uma reivindicação do tempo – um tempo que possa ser vivido por todas as pessoas de forma democrática e inclusiva, como descreveu Antônio Candido. Um tempo que possibilite o desenvolvimento humano, oferecendo justiça social e oportunidades necessárias ao longo do seu processo, contribuindo para que nos tornemos mais humanizados, críticos e engajados nas transformações essenciais em nossa sociedade. Essa será a proposta sobre a qual nos debruçaremos nesta pesquisa.

---

[1] Trecho do discurso de Antônio Candido realizado em inauguração da biblioteca do MST em SP no ano de 2006. Link para notícia: https://www.assufrgs.org.br/2006/08/11/escritor-antonio-candido-inaugura-biblioteca-do-mst-e-fala-da-forca-da-instrucao/.

No mais, antes de iniciar as discussões teóricas e metodológicas propostas, alguns destaques são necessários. O primeiro deles refere-se ao fato de que o conhecimento é construído por meio de um processo histórico e dialético e, portanto, se realiza por meio da atividade dos seres humanos, na medida em que procuram satisfazer as diferentes necessidades impostas pela vida concreta. É, desta forma, um processo ativo, intencional, em que o ser humano, ao mesmo tempo em que é capaz de transformar a realidade, é transformado por ela.

Esse processo não é diferente para quem pesquisa, uma vez que, ao construir conhecimento, partindo do que já foi produzido pela humanidade, em direção ao novo, também se constitui e se transforma ao longo do percurso. Esta pessoa[2], continuamente constituída pela realidade na qual está inserida e pela síntese de determinações que a compõem, trilhará um caminho singular, orientada por inquietações que a conduzirão à elaboração de perguntas específicas.

Sendo assim, consideramos coerente fazer uma pausa para apresentar uma síntese da minha história, a qual, como poderão constatar, está alinhavada com este trabalho. Não seria sensato, entretanto, trazer todos os pormenores, dada a complexidade presente em nossas vidas; por isso, precisarei optar por um ponto de partida e selecionar fatos e memórias que julgo serem importantes para esta reflexão. Tarefa difícil, pois, antes mesmo de nascermos a realidade já está posta, considerando os aspectos sociais, econômicos e históricos de cada tempo, que no nosso caso, apresenta predominantemente uma sociedade dividida em classes.

Nesse lugar, sou mais uma integrante da classe trabalhadora e, assim, desde a infância, vejo meus pais vendendo sua força de trabalho para garantir nossa sobrevivência. Explorados, localizados à margem da sociedade, sem acesso a recursos suficientes para uma vida digna, sem acesso à diversidade de experiências culturais e sem condições de permanecer na escola, pois outras necessidades gritavam: onde morar e o que comer.

O meu pai, José Maria, estudou até a terceira série em uma escola rural próxima de onde morava com sua família. Conta que trabalhava na roça com seus tios e com seu avô desde a infância, algo de que gostava muito. Segundo ele, tinha pouco interesse em frequentar a escola, não concordava com a forma como docentes o tratavam e nem com os métodos utilizados na

---

[2] Gêneros e identidades são compreendidos, neste estudo, como construções históricas e plurais. Diante da diversidade de existências do ser social, a presente tese busca adotar, na medida do possível, uma linguagem inclusiva e não sexista, visando combater preconceitos e mitigar um modelo patriarcal que historicamente invisibiliza as demais formas de construção de gênero e de identidade. Para tanto, buscou-se a utilização de vocabulário neutro e desmarcado, como substantivos coletivos e termos invariáveis, considerando sempre as limitações e os desafios impostos pela norma culta vigente. Esta recomendação está presente no *Manual de linguagem inclusiva: linguagem não sexista* divulgado no final deste ano no Sistemas Biblioteca da UFU. Link: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/47410.

época. Quando ficava de castigo, sempre dava um jeito de fugir e, por isso, acabou abandonando os estudos antes mesmo de finalizar o ano.

Já minha mãe, Cleunice, adorava estudar, morava em uma cidade do interior, mas também precisou interromper os estudos ao concluir a quarta série, pois não tinha recursos para comprar os materiais escolares e as apostilas necessárias para prosseguir no próximo nível de ensino. Antes deles, meus avós não chegaram a iniciar os estudos e, dessa forma, participaram das altas taxas de analfabetismo no país no início do século XX[3].

Chegou a minha vez. Do jeito deles, meus pais sabiam o que representava a educação para nós, "pobres". Uma palavra anunciada e repetida inúmeras vezes, sempre reproduzindo a impossibilidade de um dia termos condições de vida melhores e, pior, de podermos acessar voos maiores no percurso escolar[4]. Lembro que eles faziam questão de que meu irmão e eu concluíssemos o ensino médio, pois assim poderíamos conseguir um trabalho na cidade, porque, como trabalhadores rurais, conheciam as condições que enfrentaríamos neste lugar: chuva, sol, um trabalho invisível e pouco reconhecido. Por isso, tenho muito orgulho do que fizeram, das lutas diárias que encararam e, como sinto, por não terem usufruído das mesmas oportunidades que eu.

O tempo passou e muitas memórias permaneceram, algumas intactas para que jamais me esquecesse de onde vim, das lutas que precisaram ser travadas antes da minha existência e que possibilitaram que, na minha vez, eu pudesse ter a oportunidade de prosseguir minha trajetória educacional. Entre esses registros mnêmicos, encontram-se aqueles relacionados às vivências[5] na escola.

---

[3] De acordo com dados do Mapa do Analfabetismo no Brasil (IBGE), em 1950 a taxa de analfabetismo no país girava em torno de 50% da população na faixa de 15 anos ou mais (Acesso ao mapa completo no link: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_analfabetismo_do_brasil.pdf) Embora esses números fossem caindo nas décadas seguintes, em 2022 ainda tínhamos um percentual de 5,6%, o que em números absolutos representa mais de 10 milhões de pessoas analfabetas no país (IBGE, 2022).

[4] O artigo *A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro,* publicado em 1992, de Maria Helena Souza Patto apresenta uma análise crítica sobre a relação entre famílias de baixa renda e a educação, destacando que o preconceito contra pobres e negros, profundamente enraizado na sociedade brasileira, estrutura de forma significativa as práticas e processos escolares, que muitas vezes pode levar a sua saída, que "na maioria das vezes a 'evasão' é **expulsão**" (Patto, 1992, p. 116, grifos nossos).

[5] O uso do termo vivência nesse texto deve ser compreendido a partir das contribuições de Vigotski (2018) no que se refere ao desenvolvimento humano. Para o autor, "Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso" (p. 78). Sendo assim, diferente do conceito de experiência, que pode ser algo cumulativo na vida do sujeito, a vivência corresponde a uma relação dialética de como cada um vivencia o seu contexto, pois o meio social e a sujeito devem, como nos ensinou Vigotski, serem analisados como uma unidade.

Estar nesse espaço para mim era como viajar em direção a outro mundo, cheio de histórias, de aprendizados e de afetos. Adorava realizar as atividades propostas, fazer as tarefas de casa, copiar textos, ler, escrever poemas e histórias, enfim, aprender. Foram muitas escolas pelas quais passei. Meus pais sempre se mudavam; era algo habitual e, a partir dessas mudanças, novas experiências e encontros aconteciam.

De maneira geral, nas escolas públicas que frequentei no ensino médio, do pouco que ouvia falar sobre a educação superior e, até mesmo, sobre a universidade pública, permanecia a ideia de que eram espaços inacessíveis para uma grande parcela do público estudantil. Mas, nessas travessias, havia docentes que me enxergavam, acreditavam que eu era capaz, reconheciam as minhas potencialidades e me incentivavam a almejar outros horizontes. Não me recordo de quando começou, mas sempre desejei não interromper os estudos no ensino médio. Era um sonho poder fazer uma faculdade, embora não soubesse como e em quais condições. Meus pais, pelo contrário, não vislumbravam essa possibilidade, penso que porque, como mencionei antes, a relação deles e de seus pais com a educação foi marcada por processos de privação de direitos e exclusão.

Entre as primeiras tentativas que fiz para ingressar na educação superior[6], recordo-me de ter participado de um processo seletivo em 2003[7], ainda durante o ensino médio, a fim de entrar na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no seu *campus* em Uberlândia. Para almejar uma aprovação, durante os anos do ensino médio cada estudante fazia uma prova e depois, no final do terceiro ano, dependendo da sua nota, poderia conquistar uma vaga na universidade. Fiz uma prova somente e tive um desempenho ruim. No momento da avaliação, não entendia as questões; havia conteúdos que nunca havia visto na escola. Desisti do processo e me perguntava: será que eu realmente seria capaz de um dia estar ali?

Além disso, os cursos eram, em sua maioria, integrais, e o *campus* da universidade pública mais próxima da minha cidade localizava-se distante de onde eu morava. Meus pais já

---

[6] Para Dias Sobrinho (2010), existem distinções importantes em relação aos conceitos **ensino superior** e **educação superior**. O primeiro, ensino superior, pressupõe uma visão redutora acerca do fenômeno da educação, trata-se de uma "[...~] das dimensões, uma atividade meio, sem dúvida imprescindível, de um fenômeno muito mais amplo que a educação" (p. 35). Destaca ainda que "[...] o uso frequente dessa expressão parece indicar o que muita gente está esperando da educação superior em países pobres: que se limite a capacitar profissionais para o mercado de trabalho, haja ou não emprego para todos (Dias Sobrinho, 2010, p. 35). Por isso, é relevante pontuar que neste trabalho evitaremos, assim como o autor, o uso do termo ensino superior, a fim de dar a devida centralidade às discussões a respeito da educação superior, sobretudo em relação ao seu papel no desenvolvimento da consciência humana.

[7] O processo de que participei ao cursar o primeiro ano do ensino médio em 2003 estava previsto no Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES). É um processo seletivo de ingresso na UFU, na época realizado por meio de uma avaliação seriada do aprendizado dos conteúdos programáticos da 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio (UFU, 2023).

haviam sinalizado que não conseguiriam me ajudar financeiramente, com a moradia e outros gastos, dizendo: “Filha, fazer faculdade é coisa de rico, não conseguimos pagar”. As condições concretas necessárias estavam longe de serem garantidas, e, assim, a vida seguia, mas o sonho continuava latente.

Em 2005, já no terceiro ano do ensino médio, ouvi falar sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)[8] e a possibilidade de conseguir uma bolsa de estudos pelo Programa Universidade Para Todos (Prouni)[9] – caso o desempenho na prova fosse suficiente para usufruir de uma das vagas disponibilizadas. Quem sabe agora daria certo? Indaguei-me. Neste momento, já havia ingressado formalmente no mercado de trabalho. Por isso, uma dificuldade seria continuar conciliando o emprego de atendente em um comércio durante o dia com os estudos à noite; além disso, também estava com planos de me casar. Mas por que não tentar?

Resumo da primeira parte da história: casei-me, saí da casa dos meus pais e consegui uma nota suficiente no Enem para usufruir de uma bolsa integral no curso de Psicologia em uma faculdade particular na cidade de Patos de Minas-MG, localizada a 50 km da minha cidade natal, Carmo do Paranaíba-MG, onde eu morava. Escolhi o curso? Não foi bem assim. Pesquisei quais as faculdades mais próximas da minha região haviam aderido ao Prouni; das que encontrei, investiguei os cursos disponíveis no período noturno, pois precisava continuar trabalhando e, dentre as opções, decidi fazer Psicologia. Ingressei no curso em 2006, aos meus 18 anos.

Estava feliz demais por estar ali, principalmente por ser bolsista e ter a oportunidade de continuar os estudos. Para manter a bolsa, me informaram, já no ato da matrícula, que era preciso ter uma média de 70% nas notas das disciplinas. Achava estranho, pois, para aqueles que não eram bolsistas, a média para aprovação nas matérias era de 60%. Pensei comigo: “É o valor que se paga para poder estudar sem pagar a mensalidade”. Não entendia o que isso representava e ainda não compreendia a educação superior como um direito.

E assim, o percurso na graduação começou. Foi um desafio conciliar os estudos com o trabalho, lidando com o cansaço, a falta de tempo para outras atividades e recursos limitados.

---

[8] O Enem foi criado com o objetivo de avaliar o desempenho estudantil ao fim da escolaridade básica. Ele é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (Prouni).

[9] O Prouni é um programa que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior. Para concorrer às bolsas integrais, o estudante deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até 1,5 salário-mínimo. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até 3 salários-mínimos por pessoa. Somente poderá se inscrever no Prouni o estudante brasileiro que não possua diploma de curso superior e que tenha participado do Enem mais recente e obtido do, no mínimo, 450 pontos de média das notas. Além disso, o estudante não pode ter tirado zero na redação (Brasil, 2005).

Minha maior preocupação era conseguir finalizar a formação e entrar no mercado de trabalho logo após me formar. Por isso, no início do terceiro ano do curso, comecei a procurar estágios remunerados na área de Psicologia com a intenção de me aproximar desta possibilidade. Foi então que consegui oportunidades na área de recrutamento e seleção e na área da avaliação psicológica.

Naquele momento, a constituição dos motivos da atividade de estudo profissionalizante envolvidos na minha permanência[10] na graduação mantinha-se vinculada, sobretudo, às necessidades produzidas pela particularidade capitalista[11]. Como será discutido ao longo deste trabalho, os sentidos pessoais se desenvolvem e se transformam conforme a posição que os sujeitos ocupam no sistema de relações sociais (Leontiev, 1978). Essa posição é determinada pelo acesso restrito a bens materiais e culturais, o que pode resultar em um sentido afastado da apropriação dos conhecimentos teóricos, essenciais à atividade de estudo.

A mesma dinâmica se refletiu também em minha trajetória profissional. Concluí o curso em 2011, aos 23 anos, e, em seguida comecei a atuar como psicóloga[12] em uma Clínica Médica e Psicológica, onde já estagiava desde o último ano do curso. Nos seis anos seguintes, busquei outras experiências profissionais, o que me possibilitou transitar por diferentes espaços, como um Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), um Ambulatório Municipal de Saúde e um Centro de Atenção Psicossocial de Álcool e outras Drogas (CAPS ad). Nesse último, permaneci por quase três anos e tive a oportunidade de realizar uma pós-graduação *Lato Sensu* em Assistência a Usuários de Álcool e outras Drogas, com o apoio da prefeitura em que trabalhava. Somadas às vivências profissionais e acadêmicas, em fevereiro do ano de 2014 nasceu meu filho, Tales.

---

[10] A categoria permanência, como discutiremos na seção 3, é compreendida como um processo essencial que integra a trajetória escolar em todos os níveis de ensino, constituindo dimensão indissociável do direito à educação. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, inciso I, assegura a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Ainda que não mencione a conclusão explicitamente, esta se encontra implícita na concepção de educação como processo formativo contínuo (Brasil, 1988).

[11] Para evitarmos que as determinações impostas pelo modo de produção existente em uma sociedade sejam interpretadas por um viés determinista, retomamos as contribuições de Vigotski presentes em sua obra Teoria das Emoções, momento em que enfatizou a necessidade de recuperar a compreensão dialética entre os determinantes biológicos e culturais na constituição das emoções. Para o autor, de acordo com Machado, Facci e Barroco (2011), elas devem ser concebidas em suas possibilidades de desenvolvimento e transformação, sempre vinculadas às condições histórico-sociais que estruturam a vida humana. As autoras ainda destacam que Vigotski defende que o "homem, em seu aspecto emocional, precisa ser compreendido como síntese das relações sociais, e neste sentido, as emoções são datadas historicamente e são construídas a partir das condições materiais de produção" (Machado; Facci; Barroco; p. 656).

[12] No último período da faculdade, fiz o curso de *Capacitação para Psicólogo Perito Examinador de Trânsito* na cidade de Belo Horizonte. Em 2011, era uma exigência para quem que fosse atuar nessa área com a Avaliação Psicológica. Quando concluí a graduação, realizei uma prova de conhecimentos práticos e teóricos no Departamento de Trânsito de Minas Gerais (MG) para conseguir meu credenciamento no sistema.

O ano de 2015 representou uma nova e significativa mudança em minha trajetória profissional e acadêmica. Com o objetivo de me aprofundar na área de saúde mental, solicitei a exoneração do cargo efetivo na prefeitura para ingressar na Residência Multiprofissional da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Além de razões pessoais, os motivos envolvidos resgatavam o sonho de continuar os estudos, agora em uma universidade pública, com a expectativa de, um dia, quem sabe, alcançar o mestrado. Foi um período desafiador, pois, além da mudança de cidade, as exigências de disponibilidade do programa da residência, somadas à maternidade, tornaram a conciliação das atividades inviável, levando-me a desistir ainda no primeiro ano.

Após a saída, atuei novamente com avaliação psicológica no trânsito, área em que conseguia trabalho rapidamente devido às experiências anteriores e, paralelamente, reiniciei os estudos para buscar uma nova oportunidade no serviço público. Durante esse período, tentei diversos concursos e fui aprovada para o cargo de técnico administrativo em educação na UFU, na área de Psicologia, onde ingressei em abril de 2018 no campo da assistência estudantil e permaneço até hoje. Neste mesmo ano, alguns meses após a posse, nasceu minha filha, Ísis.

Quando chego à universidade, me deparo com um lugar diferente do que eu ouvia. Encontro estudantes de várias classes sociais, inúmeras etnias e diversas regiões do país. Uma universidade mais plural, aparentemente mais inclusiva, diversa e democrática. Agora, dentro desse contexto, enxergo como possibilidade iniciar a minha jornada na pós-graduação, a qual se consolida em 2020 com o ingresso no mestrado em Psicologia na UFU, sob a orientação da Professora Dra. Silvia Maria Cintra da Silva.

No começo daquele ano, nos deparamos com a pandemia de Covid-19, um evento que impactou profundamente o cotidiano acadêmico e social[13]. As atividades presenciais foram suspensas no mês de março, exigindo a adaptação imediata ao ensino remoto e modificando radicalmente a forma como o público estudantil acessa recursos educacionais, materiais e serviços de apoio (Heringer *et al.,* 2022; Sampaio; Amaral; Carneiro (2023)). Essa mudança abrupta, como como será discutido nesta pesquisa, expôs desigualdades pré-existentes, enfatizando que a experiência universitária não é homogênea, mas marcada pelas condições objetivas de vida de cada estudante.

[13] Em consulta ao painel do Ministério da Saúde, constatou-se que, em 06 de novembro de 2025, foram registrados 716.626 óbitos pela Covid-19 no Brasil, sendo o ano de 2021 considerado o mais letal da pandemia. Em determinados dias desse ano, o país apurou mais de 3 mil mortes, evidenciando a magnitude do impacto sanitário e social da crise, cujas repercussões se estenderam para diversas áreas, incluindo a educação e a vida cotidiana dos(as) estudantes (Brasil, 2025). Link para acesso: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html.

Durante a trajetória no mestrado, que se desenvolveu na modalidade remota, aprofundei os estudos da Psicologia Escolar e Educacional em uma vertente crítica, momento em que conheci alguns conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada inicialmente por Lev Semenovich Vigotski, Alexei Nikolaievich Leontiev e Alexander Luria. As discussões, as leituras realizadas e, sobretudo, as orientações da professora Silvia, possibilitaram o desenvolvimento de novas formas de compreensão dos fenômenos, consolidando e complexificando as concepções teóricas presentes na psicóloga que eu havia me tornado e guiando uma pesquisadora em seus primeiros passos.

Tendo agora como campo de atuação profissional e de pesquisa o contexto da educação superior, especificamente a assistência estudantil, encontro uma área que se debruça sobre o desafio de pensar o ensino para além do acesso, incluindo dimensões como a permanência e a conclusão da graduação e considerando um perfil de estudantes[14] que, até então, não frequentavam esses ambientes. Percebo que, apesar do início[15] do processo de democratização para o acesso à universidade pública, muitas contradições mantinham-se vivas: estudantes que, pouco depois, acabavam abandonando a graduação.

Sobre essa problemática, Ezcurra (2009) discute que, diante das desigualdades sociais e educacionais existentes também dentro dos espaços universitários, observamos uma "reprodução aumentada da desigualdade cultural socialmente condicionada" (p. 108), ou seja, "alunos de classes populares sofrem maiores dificuldades acadêmicas e seus impactos, tais como o atraso e a evasão" (p. 108). Por essa razão, o fenômeno da evasão tornou-se objeto de estudo a ser investigado no mestrado. Além disso, o *campus* em que atuava, e ainda atuo, tem uma história peculiar em seu processo de constituição, marcado por vários percalços, principalmente no que se refere à infraestrutura, à indisponibilidade de equipamentos voltados para a permanência estudantil, como, por exemplo, o restaurante universitário, e ao orçamento público limitado para a conclusão das obras em andamento e ampliação da sua estrutura.

Sendo assim, como objetivo, a pesquisa no mestrado procurou analisar o fenômeno da evasão no *campus* por meio de pressupostos da Psicologia Escolar e Educacional e de conceitos da Psicologia Histórico-Cultural. No processo de análise, elaboramos dois eixos analíticos

---

[14] Na seção 3, abordaremos as transformações ocorridas no perfil de estudantes nas universidades públicas, principalmente após o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni em 2007 e, a implementação da Lei de Cotas, em 2012.

[15] Dados do IBGE (2022) apontam que no ano de 2022, 25.854.291 pessoas no Brasil tinham como nível de instrução concluído o ensino superior, o que representa aproximadamente 12,73% da população total (203.080.756). Diante desses números, podemos entender que o aumento da população com este nível de ensino já concluído ainda se mantém como um desafio para as políticas públicas de educação no país.

sobre a evasão universitária: o primeiro, dedicado às contribuições da Psicologia Escolar e Educacional e da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão crítica das causas do fenômeno; e o segundo, voltado para a apreciação de dados institucionais, documentos oficiais e informações coletadas por meio de um questionário enviado ao público estudantil que havia deixado o curso antes da conclusão.

Identificamos diferentes trajetórias estudantis e a presença da exclusão escolar também nesse nível, tal como apontava Ezcurra (2009). As discussões evidenciaram a complexidade dos fatores envolvidos e destacaram o papel da assistência estudantil na proposição de ações que favoreçam a permanência e a conclusão dos cursos (Almeida, 2022). O trabalho foi concluído em 2022.

As vivências neste campo de atuação, somadas à oportunidade de retomada dos estudos e às minhas atuais condições objetivas, possibilitaram o desenvolvimento de outros sentidos para a educação superior, decorrentes da construção de novos motivos tanto para a atividade de estudo quanto para a atividade profissional. Percebo, agora, que a educação deixa de ser apenas um meio de ascensão profissional para se tornar um espaço de construção coletiva do conhecimento, de transformação social e de engajamento em práticas que promovam a equidade e a permanência estudantil.

No que se refere à pesquisa realizada sobre a evasão, os resultados suscitaram muitos questionamentos sobre os limites da minha prática profissional e a necessidade de um enfoque de atuação voltada para a promoção e a prevenção das causalidades envolvidas no abandono do curso. Como mencionado, essas causalidades podem estar relacionadas tanto à mobilidade estudantil quanto ao processo de exclusão escolar. Apreendo a necessidade de pensar o papel que a educação superior tem no processo de desenvolvimento humano, assim como nos níveis de ensino anteriores. Entre as reflexões, consolida-se o interesse em investigar a permanência estudantil.

Um ano depois, em 2023, consegui ingressar no doutorado com a intenção de estudar a relação entre o sentido pessoal da atividade de estudo e o fenômeno da permanência estudantil. A temática da pesquisa, como se pode observar, mantém-se entrelaçada à minha história de vida e à importância que a educação foi adquirindo ao longo do meu desenvolvimento. Estar, hoje, neste nível de ensino representa a superação de uma diversidade de limitações que foram e ainda são impostas a pessoas que se atrevem a romper com as determinações hegemônicas da nossa sociedade de classes. Até muito pouco tempo, esse não era um futuro possível para mim, e continua não sendo para grande parte da juventude que compõe a classe trabalhadora, a qual

tão cedo ingressa no mercado de trabalho para garantir a sua subsistência e, com isso, acaba se distanciando do processo de escolarização.

De acordo com Leontiev (2021), a constituição da personalidade ultrapassa as características individuais ou a simples síntese de vivências passadas. Para o autor, a personalidade é "criada por circunstâncias objetivas, mas não de outra forma senão por meio da totalidade de sua atividade, que realiza suas relações com o mundo [...]", estando também voltada para o futuro, pois "[...] o futuro constitui o presente da personalidade" (p. 234-235).

Desse modo, a personalidade integra passado, presente e futuro na construção da identidade e na direção que tomamos em cada trajetória particular. Para Saviani (2011), a educação, ao socializar os conhecimentos historicamente produzidos, atua como um instrumento fundamental de humanização, possibilitando aos indivíduos apropriar-se daquilo que a humanidade construiu ao longo da história. Como descreve o próprio autor, "[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo" (p. 13).

Tanto em Leontiev (2021) quanto em Saviani (2011) encontramos a centralidade da atividade e da educação como processos constitutivos da personalidade e da identidade humana. Nesse sentido, a educação não se reduz a uma dimensão adaptativa, mas se constitui como prática social orientada para a formação omnilateral, ou seja, para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas. Assim, ao integrar o passado historicamente acumulado, o presente vivido e a projeção de futuros possíveis, a educação desempenha um papel decisivo na constituição do ser humano, orientando-os para uma intervenção consciente na realidade.

Logo, considerando os fatores citados, é imensurável o quanto a educação me transformou, o quanto ela contribuiu para as novas leituras que tenho do mundo, das pessoas e dos fenômenos. Durante esses últimos anos, além do ingresso na pesquisa por meio da pós-graduação, mantive minha atuação como psicóloga escolar e educacional na assistência estudantil. Neste setor, procuro participar, sempre que possível, dos encontros e das reflexões do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace)[16] e,

[16] O Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) foi criado em 1987 com o intuito de discutir as demandas estudantis existentes dentro das universidades federais, fomentar a criação de uma política pública que atendesse as suas necessidades e assim, garantir a permanência e a conclusão do curso (Fonaprace, 2012). Falaremos mais sobre este fórum no decorrer da seção 3.

além disso, participo de um projeto de extensão que visa à formação continuada dos profissionais de Psicologia que atuam na área[17].

Com base nas discussões e trocas ocorridas nesses espaços de trabalho e de pesquisa, e diante do contato já iniciado com os conceitos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural durante o mestrado, proponho a seguinte pergunta: quais sentidos e significados estudantes atendidos pela Política de Assistência Estudantil atribuem à sua atividade de estudo profissionalizante e como esses elementos se articulam com a permanência? Uma indagação produzida ao me deparar com um emaranhado de fatores que estão envolvidos nos motivos do corpo discente em permanecer e concluir a graduação e, que nem sempre, estão revelados.

Apresentação da pesquisa: fundamentos e percursos

De acordo com a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a permanência na educação superior brasileira apresenta grandes desafios. O relatório divulgado em 2025[18], aponta que 25% dos alunos de bacharelado desistem no primeiro ano. Em comparação com a média da OCDE (70%), a taxa de conclusão no Brasil é alarmantemente baixa, alcançando somente 49% dos ingressantes três anos após o término previsto do curso. Tais resultados contribuem para que a taxa de jovens adultos (25-34 anos) com ensino superior completo seja de apenas 24%, um índice que corresponde a menos da metade da média de 49% dos países citados no documento (OCDE, 2025).

Números que explicitam a dimensão do problema da permanência nesse nível de ensino e, ao mesmo tempo, reforçam a necessidade de compreender as causalidades envolvidas no fenômeno da evasão[19]. Além disso, confirmam a urgência de políticas públicas voltadas ao acompanhamento da trajetória escolar na educação superior, como nos demais níveis de ensino, que possibilitem a construção de ações promotoras da permanência estudantil.

---

[17] O "Projeto de Extensão Ciclos de Formação Continuada para Psicólogos da Assistência Estudantil das Universidades" ocorre formalmente desde 2023 e conta com encontros mensais na modalidade remota com a participação de profissionais lotados(as) na assistência estudantil de universidades de todo o país. Participam comigo na coordenação as colegas Mônica Rafaela de Almeida (Universidade Federal Rural do Semi-árido), Mayara Wenice Alves de Medeiros (Universidade Federal Rural do Semi-árido) e Cynthia Castiel Menda (Universidade Federal do Rio Grande).

[18] Relatório completo pelo link: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1a3543e2-en/brazil_d42263a0-en.html.

[19] Geralmente, o estudo da permanência está associado ao estudo da evasão, dada a relação existente entre ambos. Contudo, o foco aqui será a permanência, entendendo que para mitigar as causalidades envolvidas no processo de abandono, sobretudo aquelas vinculadas a processos de exclusão. Para tanto, é necessário aprofundar a compreensão da permanência, propondo elementos que favoreçam a continuidade e a conclusão da trajetória escolar na educação superior.

Nesse cenário, pesquisas voltadas ao contexto da educação superior tornam-se indispensáveis para investigar as condições de permanência e conclusão dos cursos (Neves *et al.*, 2018). Por isso, esta tese visa contribuir para a superação de leituras individualizantes e simplistas dos fenômenos humanos, impulsionando as discussões sobre as determinações que estão envolvidas no processo de permanência. Nosso foco será compreender as nuances envolvidas na atividade de estudo nesse contexto, no intuito de fortalecer a importância da garantia universal do direito à educação e, especialmente, a construção de oportunidades para o desenvolvimento da consciência e seu processo de humanização.

Considerando isso, a Psicologia Histórico-Cultural, com base em Leontiev (2021), discute a estrutura da atividade humana[20]. Entre os conceitos-chave abordados pelo autor – e que servem de referência para esta pesquisa – destaca-se o de sentido pessoal. Para Asbahr (2011), o "[...] sentido pessoal expressa a relação subjetiva que o sujeito estabelece com as significações sociais e com as atividades humanas" (p. 17), em outras palavras, o sentido pessoal é construído nas relações concretas do ser humano com o mundo, nas condições objetivas de vida em sociedade, e não de maneira abstrata ou individual.

Consideramos que a compreensão dos sentidos pessoais da atividade de estudo profissionalizante para estudantes participantes da Política de Assistência Estudantil torna-se uma ferramenta essencial no processo de investigação do fenômeno da permanência[21]. Entretanto, Asbahr (2011) e Calve (2024) alertam que muitos trabalhos que buscam analisar os conceitos de sentido e significado aproximam-se de uma abordagem subjetivista, desvinculada da atividade social dos sujeitos, uma vez que a compreensão de sentido não é considerada em sua constituição social, histórica e culturalmente situada. Sendo assim, nesta pesquisa, a análise da temática estará alinhada às formulações da Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente aos postulados de Lev Semionovitch Vigotski e Aleksei Nikolaievitch Leontiev, autores clássicos dessa teoria[22], os quais serão discutidos em profundidade nas seções que trazem os aportes teóricos utilizados nesta tese.

---

[20] Este assunto é levantado na seção 2.

[21] Abordaremos a temática da permanência com mais detalhes na seção 3.

[22] Embora este trabalho tenha como alicerce central as discussões teóricas propostas principalmente por Vigotski e Leontiev, reconhecemos que, desde então, foram produzidas diversas correntes teóricas fundamentadas nessa Psicologia. Entretanto, esta tese não tem como finalidade apresentar as problematizações envolvidas, considerando o objetivo aqui delimitado. Para o aprofundamento dessas questões, sobretudo no que se refere à atividade de estudo, indicamos a leitura das contribuições produzidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (Gepedi), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), criado em 2008, que vem se dedicando ao estudo, à sistematização e ao aprofundamento das produções nacionais e internacionais nessa área.

No que se refere ao método adotado, o trabalho foi organizado a partir dos fundamentos do materialismo histórico-dialético a fim de desvelar as relações essenciais e superar "[...] o hiper dimensionamento da subjetividade e sua perda de articulação com a objetividade que o resgate marxiano da centralidade da objetividade permite superar" (Tonet, 2013, p. 99). Assim, no trajeto da pesquisa, o material empírico e a revisão teórica foram interligados, em um processo dinâmico de aproximação do objeto de estudo, na análise das informações e na investigação dos pressupostos teóricos. A construção desse material foi possível com a participação nas entrevistas de quatro jovens estudantes, Bruno, Henrique, Maria e Milka[23], atendidos pela Política de Assistência Estudantil de uma instituição pública.

Ademais, ao elegermos como fundamentação teórica a Psicologia Histórico-Cultural e como método para a pesquisa o materialismo histórico-dialético, ponderamos que ambos contribuirão para que a análise do material construído vá além da mera captação e descrição da visão dos indivíduos sobre os fatos, uma vez que essa perspectiva, por si só, não explica a realidade objetiva. É fundamental preservar a objetividade dos acontecimentos que, embora se manifestem na subjetividade das pessoas e em sua compreensão individual da realidade, estão ancorados na realidade objetiva – ou seja, na organização social em que estão inseridas e em suas múltiplas determinações.

Para compreender a realidade, é necessário ir além de sua aparência e revelar o que o fenômeno é em si (Vigotski, 2004), afinal, a realidade concreta e real é constituída pelas leis e características de uma determinada particularidade histórico-social. Nesse tempo histórico, a sociedade se organiza com base no modo de produção capitalista, que define a forma como os produzidos serão distribuídos.

Ignorar o impacto dessa estrutura nas relações consolidadas no mundo significa fragmentar a compreensão dos fenômenos, reduzindo-os a explicações biológicas ou genéticas e desconsiderando sua dimensão social e histórica. Sobre o modo de funcionamento da sociedade capitalista, Vigotski (1930) esclarece que

> [...] está baseada na exploração de enormes massas da população e que resultou em uma situação na qual em vez de todo passo novo para a conquista da natureza pelos seres humanos, todo novo patamar de desenvolvimento da força produtiva da sociedade, não só não elevou a humanidade como um todo, e cada personalidade humana individual, para um nível mais alto, mas conduziu a uma degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial de crescimento (s.p.).

[23] Os nomes utilizados neste trabalho são fictícios e foram escolhidos por cada participante no final da entrevista.

Com a emergência dessas relações, estabelecem-se as bases para a construção de diversos significados, os quais sustentam as ideias produzidas pela própria sociedade. Em alinhamento com Leontiev (1978), a constituição do humano nos indivíduos, desde a primeira infância, ocorre por meio de um processo educativo que se desenvolve dentro de uma determinada organização social. Em outras palavras, é por meio das relações que estabelecemos com o mundo e com os outros que nos apropriamos da cultura e, assim, aprendemos a ser humanos.

Considerando essa perspectiva, as leituras realizadas sobre estudos voltados à investigação do processo de constituição de sentidos da atividade de estudo na sociedade, no contexto da educação básica (Asbahr, 2011), e da constituição de sentido pessoal da atividade docente (Pessoa, 2018), bem como de outros públicos e níveis de ensino (Ribeiro, 2019; Trindade, 2021; Melo, 2021), contribuíram para a construção da proposta de investigação que será apresentada.

A partir das observações realizadas em meu contexto de atuação na assistência estudantil, identifico uma lacuna de pesquisa pertinente à relação entre a atividade de estudo profissionalizante e a permanência na educação superior. Propomos, portanto, um estudo que busca superar a perspectiva individualizante frequentemente atribuída ao fenômeno da permanência, aproximando-se de sua totalidade e essência. Nesse sentido, esta tese tem como objetivo principal analisar o processo de constituição dos sentidos pessoais atribuídos à atividade de estudo profissionalizante e suas implicações para a permanência na educação superior do público discente atendido pela Política de Assistência Estudantil em uma universidade pública brasileira.

No percurso da investigação, nos apoiaremos nos seguintes objetivos específicos: 1) apresentar o processo do desenvolvimento humano e a formação da consciência a partir de uma perspectiva histórico-social, corroborando as contradições entre trabalho e educação na sociedade capitalista; 2) explorar o processo de formação e transformação da estrutura da atividade ao longo da ontogênese humana; bem como os elementos constitutivos da consciência; 3) discutir as nuances do processo de democratização do acesso à educação superior no Brasil, abordando a trajetória da assistência estudantil no país até os dias atuais e, a concepção de permanência estudantil adotada nesta pesquisa e; por último, 4) apreender o processo de constituição dos sentidos pessoais para a atividade de estudo profissionalizante na educação superior pública federal.

Com base nas diretrizes apresentadas, a proposta do texto foi estruturada contando com essa introdução, somada a oito seções no desenvolvimento e, por fim, as considerações finais.

Como já apontado, nosso foco será estabelecer um entrelaçamento entre as discussões sobre o sentido pessoal atribuído à atividade de estudo profissionalizante de estudantes atendidos pela Política de Assistência Estudantil e sua relação com a permanência estudantil. Ainda, reafirmaremos a importância do processo educativo para o desenvolvimento humano, conforme enfatiza a Psicologia Histórico-Cultural, reconhecendo que as transformações no contexto acadêmico da educação superior impactam não apenas a vida objetiva do corpo discente, mas também sua constituição subjetiva.

Na primeira seção, trataremos do processo de desenvolvimento humano e a formação da consciência apontando as contradições presentes na educação e no mundo do trabalho na sociedade capitalista. A fundamentação teórica proposta visa fortalecer, dentro dos limites da pesquisa, a necessidade do rompimento com concepções de desenvolvimento que se restringem ao aspecto físico/biológico, ampliando o entendimento do processo de formação da consciência humana em direção a uma concepção histórico-social do psiquismo. Por meio desse embasamento, explicações causais e simplistas dos fenômenos presentes na nossa realidade não são sustentadas. Além disso, daremos destaque ao papel do trabalho e da educação para a humanização.

Na seção seguinte, apresentaremos a estrutura da atividade, tendo como base teórica Leontiev (1978; 2021), conceito-chave para a compreensão dos significados sociais e dos sentidos pessoais constituídos em determinadas particularidades. O destaque será dado à atividade de estudo profissionalizante, discutida por Abrantes e Bulhões (2020) e Trindade (2021) como uma atividade fundamental realizada pelos sujeitos em sua formação acadêmica e profissional na sociedade capitalista.

Já a terceira seção teórica foi dedicada às investigações acerca da categoria permanência estudantil, suas concepções, limites e potencialidades. Discorremos acerca da expansão e democratização do acesso à educação superior e qual do papel da Política de Assistência Estudantil nesse cenário. As discussões realizadas buscam reconhecer, além dos avanços na educação superior no Brasil, as barreiras impostas em uma sociedade metabolizada pelo capital, como questiona Mészáros (2008). A seguir, na quarta seção**,** apresentam-se os pressupostos metodológicos que embasaram nosso trabalho e os caminhos percorridos na construção da pesquisa junto aos participantes.

As seções que abordam as categorias de análise serão apresentadas na sequência e correspondem à quinta, sexta, sétima e oitava seções desta tese. A primeira delas, *Escritas*

iniciais: quem foram os sujeitos[24] *participantes e como chegaram à universidade pública?*, se propõe a desvelar aspectos da constituição singular do público estudantil que contribuiu para o estudo, suas histórias de vida e discussões iniciais referentes a processos que antecedem o ingresso na educação superior. Na seção seguinte, *Eu passei na universidade, ela está lá me esperando": da pseudoconcreticidade à concreticidade da trajetória estudantil na educação superior*, buscamos analisar o processo de entrada à universidade, introduzindo nesta discussão as condições objetivas e as necessidades que se apresentam na vida do público estudantil.

Na sétima seção, *Significados sociais e a produção de sentidos na educação superior para estudantes atendidos pela Política de Assistência Estudantil* analisaremos os significados sociais referentes à educação, à atividade de estudo profissionalizante e aos seus motivos, buscando compreender os sentidos pessoais constituídos. Como última seção, *A universidade me abraçou: horizontes possíveis para a promoção da permanência estudantil e do desenvolvimento humano* discorremos acerca dos limites e das potencialidades da assistência estudantil vivenciados pelos sujeitos participantes da pesquisa no interior da universidade e, por fim, as sínteses extraídas das análises do material empírico produzido em articulação com o referencial teórico na tentativa de situar a relação entre os sentidos pessoais da atividade de estudo profissionalizante e a permanência estudantil.

É importante destacar que essas categorias foram produzidas por meio da análise do conjunto de informações empíricas e teóricas; ou seja, resultam do movimento de abstração efetuado ao longo de todo o processo. Na sequência, iniciaremos a discussão sobre o desenvolvimento da consciência humana, aspecto fundamental para o alcance do nosso objetivo.

---

[24] Na Psicologia Histórico-Cultural têm sido adotados vários conceitos de sujeito (Cardoso; Puentes, 2019). Entretanto, não temos a intenção de discuti-los nesse trabalho. De forma geral, nessa perspectiva teórica, o sujeito não é compreendido como uma entidade prévia ou substancial, mas como uma condição historicamente constituída na atividade. Não se trata de algo que o indivíduo "é" de maneira fixa, mas de uma forma de inserção nas relações sociais mediadas pela atividade. Assim, sujeito, indivíduo e agente não são categorias equivalentes. O indivíduo, por exemplo, refere-se ao ser humano singular; o sujeito diz respeito à posição que este ocupa na estrutura da atividade; e o sujeito participante da pesquisa constitui uma categoria metodológica. Destacamos esta distinção para evitar reducionismos individualizantes ou deterministas.

1 A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

> Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado (Marx, 1961, s.p)[25].

A **consciência**, como veremos no decorrer desta seção, é produzida na e pela sociedade e, por isso, apresenta-se como concreta e passível de investigação, sendo, inclusive, o objeto de estudo da Psicologia, tal como defendeu Leontiev (2021). Neste sentido, a epígrafe anuncia alguns aspectos relacionados ao posicionamento teórico assumido para esta pesquisa: o aspecto social, ancorado nas relações entre nós e os outros seres humanos; o aspecto material, que determina as condições concretas existentes para nossa vida; e o aspecto histórico, que marca o movimento e a acumulação de cultura construída pela humanidade ao longo do tempo. Todos evidenciam o caráter material e dialético do desenvolvimento humano.

Essa compreensão encontra na Psicologia Histórico-Cultural, fundada no início do século XX por Lev S. Vigotski (1896-1934), Alexis Leontiev (1903-1979) e Alexander Luria (1902-1977), fundamentos teórico-metodológicos para compreender como a consciência humana se forma historicamente, a partir da atividade social, mediada pela cultura e sempre enraizada na materialidade da vida. A proposta elaborada buscava assimilar os posicionamentos do materialismo histórico-dialético, indo na contramão das concepções idealistas, mecanicistas e biologizantes do ser humano. Leontiev (1978), por exemplo, destacou que a "[...] psicologia marxista não é uma tendência particular, não é uma escola, mas uma nova etapa histórica que representa o princípio de uma psicologia autenticamente científica e, consequentemente, materialista" (p. 10).

Tendo como base esse referencial, nesta seção apresentaremos duas categorias fundantes do psiquismo humano, propostas por Leontiev (1978; 2021) e Vigotski (2009), e consideradas por Martins (2016) como intercomplementares para a compreensão do

---

[25] Citação presente no texto *O 18 Brumário de Louis Bonaparte,* publicado originalmente em 1952 por Karl Marx. Fonte: https://www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/index.htm.

desenvolvimento da consciência humana: a atividade humana e a construção da imagem subjetiva da realidade objetiva.

Por fim, discutiremos as transformações na consciência humana decorrentes da divisão de classes, estrutura social característica da sociedade capitalista. Trata-se de uma discussão necessária, uma vez que, para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento do psiquismo está ancorado na materialidade dos fenômenos. Por isso, esses apontamentos serão fundamentais para a análise do processo de constituição dos sentidos pessoais atribuídos à atividade de estudo profissionalizante por estudantes participantes da Política de Assistência Estudantil de uma universidade pública brasileira, bem como para a compreensão de suas implicações para a permanência na educação superior.

1.1 A construção da imagem subjetiva da realidade: gênese e constituição da consciência

Uma pauta recorrente na área da Psicologia, que sempre esteve presente nas discussões científicas, diz respeito à constituição do nosso psiquismo: o que é a consciência humana? Como ela se forma? O que nos distingue dos outros animais? Nesse contexto, a Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no método materialista histórico-dialético, trouxe contribuições essenciais para oferecer explicações a essas questões.

Primeiramente, esta perspectiva teórica apresenta como premissa que todos os seres humanos não nascem prontos ou acabados; pelo contrário, desenvolvem-se ao longo da vida, por meio de relações estabelecidas tanto com a natureza, utilizando-se de ferramentas, quanto de signos, em intermédio com os outros seres humanos, por meio da linguagem. A única aptidão inata do ser humano é a possibilidade de tornar-se humano (Leontiev, 1978).

Foi no processo de vida societária, especialmente na organização coletiva do trabalho para transformar a natureza, que os indivíduos se humanizaram. Ao transformar a realidade objetiva, transformaram também, dialeticamente, a si mesmos. Leontiev (1978) situa esse processo em três estágios. O primeiro deles corresponde às mudanças biológicas sucessivas que possibilitaram o desenvolvimento de sua posição ereta e o início do uso de instrumentos rudimentares. Inicialmente esse processo foi regido exclusivamente por leis biológicas, transferidas de geração para geração, mediante a hereditariedade.

Em um segundo estágio, o ser humano iniciou a fabricação e o uso de instrumentos para uma vida em sociedade, sendo que estas transformações propiciaram o surgimento e a posterior complexificação da sua consciência. A influência do desenvolvimento do trabalho, ainda que embrionário e, consequentemente, da necessidade de comunicação por meio da linguagem,

produziu modificações em sua estrutura biológica relacionadas à constituição do cérebro, dos seus órgãos de sentido, da sua mão e dos órgãos da linguagem. Assim, pontuou Leontiev (1978),

> [...] se desenvolvia o homem, tornado **sujeito do processo social do trabalho**, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as **leis biológicas**, em virtude dos quais os seus órgãos se adaptaram condições e as necessidades de produção; em segundo lugar, **as leis sócio-históricas** que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra (p. 263, grifos nossos).

Essa dupla determinação**, biológica e social**, passa novamente por uma mudança que dará origem ao aparecimento ou da configuração biológica do ser humano atual – o *homo sapiens*. Agora, nesse terceiro estágio, a evolução da espécie se liberta das leis biológicas, as quais são lentas e hereditárias e continua a se desenvolver pelas leis sócio-históricas. As transformações decorrentes desse último estágio são impressionantes, pois agora o ser humano já tem todas as propriedades biológicas necessárias para seu desenvolvimento.

As aquisições produzidas pelas gerações anteriores passam a se constituir como "[...] fenômenos externos da cultura material e intelectual" (Leontiev, 1978, p. 265). O processo de hominização, relacionado às mudanças biológicas e físicas do ser humano, se encerra "[...] com o surgimento da história social da humanidade", como pontuou Leontiev (1978, p. 264). Por isso, ao definir a consciência humana, o autor pontua que:

> Consciência é *co-conhecimento*, mas somente no sentido de que **a consciência individual só pode existir mediante a existência da consciência social e da língua**, que são seu substrato real. No processo de produção material, as pessoas produzem também a linguagem que funciona não apenas como meio de comunicação, mas também como portadora de significados sociais elaborados, fixados nela (Leontiev, 2021, p. 119, grifos nossos).

Entende-se, portanto, que a formação da consciência humana não pode ser explicada como simples decorrência de uma atividade externa previamente dada. A atividade e a consciência constituem-se em unidade dialética, uma vez que a própria atividade humana é produzida historicamente no interior das relações sociais e implica processos conscientes que, por sua vez, se desenvolvem e se transformam nessa mesma dinâmica. Ela "[...] deve o seu aparecimento ao fato, diferentemente dos animais, de os homens terem uma atividade criadora e produtiva. É antes de mais o caso da atividade humana fundamental: *o trabalho*"[26] (Leontiev, 1978, p. 265).

---

[26] No tópico seguinte, iremos aprofundar na discussão sobre essa categoria.

Martins e Eidt (2010) reforçam que o trabalho se refere a "[...] uma categoria ontológica fundamental, pois não pode existir a sociedade humana sem o trabalho, por mais primitivo que ele seja" (p. 676). Por isso, diferenciam atividade e trabalho, estabelecendo que ambas são categorias de análise do desenvolvimento humano distintas entre si, mas somente serão objetivamente compreendidas pela essencial unidade interna que estabelecem, pois o trabalho realizado pelos seres humanos "[...] encontra-se condensado na forma de produtos e instrumentos que resultam do processo de objetivação, isto é, de cristalização da atividade humana, condensação das aptidões, do saber-fazer e dos conhecimentos humanos" (Martins; Eidt, 2010, p. 681).

Foi exatamente sobre essa categoria – atividade – que Leontiev (1978; 2021) debruçou-se, visando compreender o processo de desenvolvimento do psiquismo. Para isso, recorreu inicialmente a investigação do desenvolvimento do psiquismo animal, desde os estágios mais elementares até o aparecimento da consciência humana[27] (Leontiev, 1978). Esse método de análise realizado pelo autor vai ao encontro de um princípio do materialismo histórico-dialético: partir da forma mais desenvolvida e complexa alcançada pelo indivíduo em seu processo de desenvolvimento, em direção às mais rudimentares.

Nesse contexto, o autor destaca diferenças qualitativas importantes entre a atividade e o psiquismo dos animais e a atividade e a consciência humanas. A principal distinção, segundo Leontiev (1978), é que a atividade animal tem um caráter biológico e instintivo. Isso significa que o comportamento do animal está voltado exclusivamente à satisfação de necessidades biológicas preexistentes, sem a emergência de novas necessidades. Resumindo, "[...] a atividade dos animais permanece sempre dentro dos limites das suas relações biológicas, instintivas, com a natureza. É uma lei geral da atividade animal" (p. 62).

Outro aspecto relevante é que, devido a essa limitação de ordem biológica, o animal demonstra total indiferença diante de estímulos que, embora possam ser percebidos por ele, não se transformam em estímulos efetivos para sua atividade nessas circunstâncias. Nas palavras do autor, "[...] o mundo percebido pelo animal se limita unicamente ao quadro estreito das suas relações instintivas" (Leontiev, 1978, p. 62-63). Em razão disso, não ocorre o desenvolvimento de uma atividade coletiva, tampouco a constituição de uma sociedade, já que a relação do animal com o objeto não pode existir enquanto tal, de forma independente em relação ao próprio objeto. Leontiev (1978) destaca que, no caso da consciência humana acontece o oposto. Assim

[27] Para aprofundamento do desenvolvimento do psiquismo animal, indicamos a leitura do capítulo 1, *O desenvolvimento do psiquismo animal*, presente na sua obra *O desenvolvimento do psiquismo*.

que "[...] o homem entra em relação com uma coisa, ele distingue, por um lado, o objeto objetivo da sua relação, por outro, a própria relação. Essa distinção falta no animal" (p. 64).

Consequentemente, ao observarmos os demais animais, notamos que a estrutura da atividade se caracteriza por uma relação imediata entre o motivo – aquilo que impulsiona o animal a agir – e o objetivo da ação, ou seja, o foco para o qual sua atividade é direcionada. Duarte (2004) explica que um predador, diante da fome, ao ver uma possível presa, irá atuar de forma a capturá-la para se alimentar dela. Logo, nessa situação, o motivo de sua atividade é a necessidade de alimento, o qual está em relação direta com a atividade desempenhada pelo animal. Existe, então,

> [...] na atividade animal uma relação direta entre o conteúdo da atividade (o que o animal faz) e o motivo da atividade (porque o animal realiza essa atividade). Do ponto de vista dos processos psicológicos, há uma fusão, na mente do predador, entre a necessidade de alimento e outro animal a ser perseguido e abatido. Na psicologia animal o objeto não se distingue das necessidades do ser que age sobre esse objeto (Duarte, 2004, p. 52).

Com a atividade humana será diferente, como citamos antes, pois no lugar da relação imediata entre o motivo e o objeto, irá surgir uma estrutura de atividade mais complexa. Enquanto "[...] os animais agem para satisfazer suas necessidades, os seres humanos agem para produzir os meios de satisfação de suas necessidades" (Duarte, 2004, p. 49). Por exemplo, em uma situação vivenciada por nossos ancestrais, em que grupo primitivo de seres humanos transformou uma pedra em um instrumento perfurante ou cortante, utilizando-o para caçar. Com o resultado da caçada, o grupo conseguiu suprir, naquele momento, a sua necessidade de alimento. O aspecto central a ser ressaltado é que, entre a necessidade inicial de alimento e sua satisfação final, existe um elemento intermediário, uma atividade mediadora: a produção de instrumentos. Esse é um aspecto que nos diferencia dos outros animais, uma vez que nossas ações passam a ser **mediadas** por elementos que ampliam e transformam nossa relação com o mundo.

Deste modo, enquanto manifestação da ação do ser humano sobre a natureza, Leontiev (1978) destaca que o trabalho é "[...] um processo que é social na sua essência[28]"(p. 65), sendo mediado por dois aspectos interdependentes entre si: por um lado, o uso de instrumentos e signos, utilizados como meios para modificar a natureza e satisfazer determinadas necessidades

[28] O autor reafirma essa questão ao trazer que outros animais não realizam nenhuma divisão social do trabalho. As diferenças nas funções, quando encontradas na observação das atividades realizadas por algumas espécies, estão fixadas nas suas determinações biológicas. Por isso, o autor diz que "[...] não há verdadeiro trabalho" (Leontiev, 1978, p. 65).

e, por outro, a sociedade, constituída por um conjunto de relações que surgem no interior de todas as atividades humanas. Logo, Leontiev (1978), tendo como embasamento as contribuições de Marx, enfatiza que o trabalho liga o ser humano à natureza, e ao mesmo tempo que ele age sobre ela, transforma-a e, também, modifica a si próprio, desenvolvendo suas capacidades que até então estavam adormecidas.

Essas modificações ocorrem porque, no decorrer do processo de fabricação e uso de instrumentos, o ser humano transforma tanto a sua realidade material quanto a si mesmo, uma vez que a "[...] apropriação dos instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação das faculdades motoras superiores" (Leontiev, 1978, p. 269). Sobre o instrumento, Leontiev esclarece ainda que é um produto material que carrega em si os traços característicos da criação humana, "[...] é ao mesmo tempo um objeto *social* no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas" (Leontiev, 1978, p. 268). O indivíduo apropriar-se-á das operações motoras que estão contidas nestes instrumentos por meio de sua **atividade** em relação aos objetos e aos fenômenos do mundo produzidos pela **cultura**.

Assim, para Leontiev (1978), o contato do ser humano com a natureza e sua aproximação com os objetos do mundo possibilitará a criação de relações que acarretam a transformação da realidade e a constituição da sua própria subjetividade. Além disso, a compreensão do indivíduo perpassará pelo seu funcionamento orgânico, sendo fundamental estudar as influências exercidas nas suas interações com a natureza e com os objetos. Mais uma vez, destaca-se que a formação da consciência humana está atrelada à atividade que o ser humano exerce na sociedade em que vive, determinadas, sobretudo, pelas condições concretas que lhe são oferecidas. Discorreremos de maneira mais detalhada sobre o processo de constituição da estrutura da atividade humana e seus componentes na seção seguinte, dada a sua importância para a compreensão do objeto de estudo desta tese. Entretanto, visando entender a discussão sobre a atividade humana como gênese do desenvolvimento da consciência, adiantaremos algumas considerações.

Inicialmente Leontiev (1978) propõe uma diferenciação entre a atividade e a ação, dando como exemplo uma atividade coletiva de caça realizada por um grupo primitivo de seres humanos. Nesta atividade, teríamos diversas ações executadas por indivíduos diferentes, as quais englobariam desde a organização do plano para capturar o animal, onde um grupo faria a vigia do lugar em que a presa está, e outro, o batedor, responsável por espantar o animal até a armadilha feita para sua captura, esta última podendo ser realizada por outro integrante. Além

disso, os demais indivíduos do grupo ficariam responsáveis pela produção de instrumentos para o uso na caça e o manuseio do fogo para o preparo posterior.

Pensando no exemplo apresentado, os sujeitos participantes da atividade realizada em conjunto, passam a estabelecer, de forma antecipada na sua consciência, todas as ações necessárias para a caça, abrangendo tanto aspectos cognitivos quanto aspectos afetivos. Na consciência humana emergirá, portanto, uma característica distinta da consciência animal: a relação indireta, mediatizada, entre o conteúdo da ação e o motivo desta, um fenômeno essencialmente social, conforme destacado por Leontiev (1978).

Nesse sentido, Duarte (2004) destaca que o exemplo citado por Leontiev evidencia que se analisarmos apenas as ações isoladas realizadas por cada membro do grupo, em que a fome representa a necessidade central (o motivo), não conseguimos apreender o que conecta cada ação com o motivo da atividade, o que confere sentido a ela. No caso do batedor, por exemplo, responsável por espantar os animais, poderíamos concluir que sua conduta é "[...] desprovida de sentido, sendo até o oposto do que seria esperado, ou seja, que o indivíduo tentasse abater o animal e satisfazer sua fome" (p. 53). O autor cita também que outra característica da atividade humana decorre da produção de meios de satisfação das necessidades humanas que provocam o surgimento de "[...] um novo tipo de necessidades, não mais aquelas imediatamente ligadas ao corpo humano como fome, sede etc., mas necessidades ligadas à produção material da vida humana" (Duarte, 2004, p. 49). Retomaremos essa discussão sobre as necessidades na próxima seção.

No mais, desde os seus primórdios, a atividade humana foi sempre coletiva. Assim, a partir do momento em que nós, seres humanos, iniciamos nossa vida gregária e experienciamos a divisão técnica do trabalho para a realização das nossas necessidades[29], serão as relações sociais existentes entre o indivíduo e o restante do grupo – ou, em outras palavras, o conjunto da atividade social – que darão sentido à sua atividade. Isto porque apenas como "[...] parte desse conjunto é que a ação individual adquire um sentido racional" (Duarte, 2004, p. 54). Essa ação será um componente integrante da estrutura da atividade, e à exceção de raríssimas situações, em sua maioria as atividades humanas são formadas por um conjunto complexo de ações.

---

[29] Martins e Eidt (2010) esclarecem ainda que nestes primeiros estágios do desenvolvimento da sociedade existia a divisão técnica do trabalho, e não a divisão social do trabalho, esta última resulta do modo de produção capitalista. Abordaremos essas transformações no último tópico desta seção.

A consequência dessa forma de organização para o trabalho resultará em "[...] uma **relação mediatizada, indireta, entre a ação e o motivo da atividade como um todo** [a qual] precisa ser devidamente traduzida no âmbito subjetivo, ou seja, na consciência dos indivíduos" (Duarte, 2004, p. 54, grifos nossos). Além da confecção de instrumentos para a caça, Duarte (2004) argumenta que esse cenário também promove a estruturação das relações sociais entre os indivíduos do grupo. Será nesse processo que ocorrerá a **produção da fala,** uma forma primordial de linguagem humana.

Logo, diferentemente dos outros animais, o ser humano, no processo de apropriação dos instrumentos, altera a sua estrutura e organização biológica, inclusive, com a formação de outras habilidades, uma vez que durante a aquisição do instrumento ele também se apropria "[...] das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, psicomotoras, que hominizam a sua esfera motriz" (Leontiev, 1978, p. 269). Para o autor,

> [...] a hominização do cérebro, aquilo que permitiu ao desenvolvimento do homem obedecer às leis sócio-históricas e acelerar se assim de maneira considerável: essa humanização traduz se pelo fato de que o córtex do cérebro humano, com seus 15 bilhões de células nervosas, se tornou num grau bem mais elevado que nos animais superiores, **é um órgão capaz de formar órgãos funcionais** (Leontiev, 1978, p. 271).

Surgem novas funções psíquicas, entre elas, **a linguagem**, ou seja, aptidões que ainda não foram possíveis no processo de desenvolvimento dos animais, o qual mantém unicamente a adaptação às condições existentes. Segundo Leontiev (1978), a incorporação é o mecanismo pelo qual as aptidões formadas historicamente pela coletividade são reproduzidas nas propriedades individuais de cada indivíduo.

Para ilustrar, retomemos o exemplo apresentado por Leontiev (1978). Cada um dos integrantes que participam do processo de caça cumprem um determinado papel para que consigam capturar o alvo, o animal, que irá satisfazer a necessidade de todos de se alimentarem. Um deles, como vimos, pode ser o batedor, aquele que espanta a caça. Neste caso, mesmo a sua ação não sendo diretamente a de pegar o animal, o batedor tem consciência do seu objetivo final, consciência esta que só se constituiu a partir das relações socialmente estabelecidas entre os membros do grupo, mediadas pela linguagem enquanto instrumento essencial.

Embora seja possível identificar formas de comunicação entre os animais, essa geralmente se dá por meio da ação de um sobre o outro, frequentemente utilizando sons vocais. Trata-se, portanto, de outra diferença entre a atividade e o psiquismo do animal com a atividade e a consciência humana. Leontiev (1978) ressalta que, mesmo que existem algumas

semelhanças entre a linguagem humana e a comunicação animal, os processos que as sustentam são essencialmente distintos em sua natureza interna.

No caso dos seres humanos, a linguagem exprime um conteúdo objetivo da realidade, sendo compreendida e respondida não como um som isolado, mas como uma forma de reflexo do mundo objetivo. O ser humano interpreta o discurso alheio a partir do que ele revela sobre a realidade e não apenas como um som associado mecanicamente a um fenômeno. Já nos animais, a comunicação vocal assume um caráter diferente[30]: ao reagirem aos sons emitidos por outros membros de sua espécie, eles não respondem ao conteúdo objetivo que o sinal poderia representar, mas ao próprio sinal vocal, que adquire, para eles, um "[...] sentido biológico determinado" (Leontiev, 1978, p. 66).

É evidente que o processo de comunicação existente nos animais permanece nos limites da atividade estritamente instintiva, tal como esclarece o autor. Além disso, Leontiev (1978) explica que:

> A passagem à consciência humana, assente na passagem a formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza, Não está ligada apenas a transformação da estrutura fundamental da atividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade; o psiquismo humano não se liberta apenas dos traços comuns aos diversos estádios do psiquismo animal [...], não reveste apenas traços qualitativamente novos; o essencial, quando da passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem ao desenvolvimento do psiquismo. No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submeter-se às leis do *desenvolvimento sócio-histórico* (p. 68).

Por essa razão, Leontiev (1978) afirma que o "[...] nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa" (p. 86). A linguagem será, portanto, a expressão concreta responsável pela consciência do contexto circundante, decorrente das necessidades de comunicação produzidas pelo trabalho, estando assim objetivada nessa realidade. Da mesma forma

> [...] a linguagem só aparece no processo de trabalho, ao mesmo tempo que ele. Tal como a consciência, **a linguagem é o produto da coletividade, o produto da atividade humana,** mas é igualmente o ser falante da coletividade, é apenas por isso que existe igualmente para o homem tomado individualmente (Leontiev, 1978, p. 85, grifos nossos).

---

[30] Nas suas discussões sobre as diferenças acerca da sons da natureza e da fala humana, Vigotski nos esclarece os "os sons da fala humana se diferenciam porque servem para a transmissão de um determinado sentido". Complementa ainda que a fala "se estrutura de forma desenvolvida não de sons, mas de fonemas" (Vigotski, 2018, p. 44-45).

Em síntese, o surgimento da consciência e as necessidades de comunicação produzidas pelo trabalho engendram o aparecimento da **linguagem e da palavra**, que se desenvolvem como "[...] portadores do reflexo consciente e objetivado da realidade" (Leontiev, 1978, p. 87). É na atividade prática dos indivíduos, digo, na produção, que os fenômenos poderão ser vivenciados, significados e refletidos na linguagem, tornando-se assim, fatos conscientes, sendo a palavra a base de toda a experiência social (Vigotski, 2009).

Consequentemente, a linguagem constitui-se como um meio de expressão do pensamento humano ainda intrínseco à vida material, servindo como o fundamento necessário para que a realidade seja compreendida de forma generalizada e consciente (Leontiev, 1978). Isto é, caso a linguagem se separasse da atividade prática realizada pelos seres humanos, os significados relacionados aos objetos só poderiam existir na consciência, como um pensamento.

Por essa razão, os instrumentos produzidos pela atividade humana no mundo, as relações entre os integrantes do grupo e a linguagem "[...] foram adquirindo uma existência objetiva, como resultados da atividade humana. Na linguagem de Marx, integrada por Leontiev, esse processo é denominado 'objetivação'" (Duarte, 2004, p. 49). O autor explica ainda que por meio do processo de **objetivação**, "[...] a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade" (p. 50), em outras palavras, o que antes eram capacidades próprias dos seres humanos transformam-se em características que, de certa forma, se incorporam ao produto dessa atividade.

Esse produto, por sua vez, assume uma função específica dentro da prática social. Ao nascer e ser inserido em um mundo criado por gerações anteriores, o indivíduo precisará desenvolver suas características humanas, que já se encontram constituídas na realidade material, apropriando-se do que já está pronto – instrumentos e signos – por meio da aprendizagem, do trabalho e da realização de diversas atividades sociais, entre elas, a atividade de estudo profissionalizante[31], objeto de pesquisa deste trabalho.

Em relação ao fenômeno da **apropriação**, Leontiev (1978) enfatiza como sua primeira característica que se trata de um processo sempre ativo, isto é, o indivíduo precisa executar uma atividade que "[...] reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto" (Leontiev, 1978, p. 268). Como segunda característica, o autor destaca que será por meio do processo de apropriação que serão reproduzidas no indivíduo "[...] as aptidões e funções humanas historicamente formadas" (p. 169), isto é, a apropriação da **cultura** atua como um processo

[31] Na próxima seção, discorreremos sobre a estrutura da atividade, abordando entre as diversas atividades exercidas pelo sujeito, a atividade de estudo profissionalizante.

mediador entre a evolução histórica do gênero humano e o desenvolvimento de cada indivíduo como ser humano.

Duarte (2004) insere na discussão a participação do processo de objetivação na mediação, pois "[...] não há apropriação da cultura se não tiver ocorrido a objetivação do ser humano nos produtos culturais de sua atividade social" (p. 50). Uma última característica, segundo Leontiev (1978), é que o processo de apropriação, sendo mediatizado pelas relações entre os seres humanos, constitui-se como o meio de apreensão da experiência social e apresenta caráter invariavelmente educativo, seja este direto ou indireto, intencional ou não intencional.

Um processo, como já mencionamos, em que a "[...] atividade humana engendra o trabalho que, por sua vez, transforma-a historicamente" (Martins; Eidt, 2010, p. 681). Essa afirmativa permite, como asseguram Martins e Eidt (2010), reconhecer os elementos constitutivos da referida unidade, que, segundo o método proposto por Vigotski, configura-se como uma unidade básica para a análise da **atividade e do trabalho**, ou seja, a dinâmica entre **apropriação e objetivação**.

Em outras palavras, o processo de formação da imagem subjetiva da realidade é fruto da atividade humana, pois, como destaca Martins (2013), o psiquismo humano configura-se como "[...] imagem do real e como legado da existência social" (p. 19). Diante disso, após discutirmos a atividade humana exercida na natureza, esta inicialmente voltada para fora do indivíduo, é preciso também apresentar como esse processo ocorre no sentido inverso, ou seja, do lado de dentro. Essa abordagem é fundamental para mantermos fidelidade à base teórica desta tese, que enfatiza justamente a relação dialética presente na constituição da consciência humana.

Sobre esse assunto, Vigotski (2009; 2018; 2021[32]) contribuiu significativamente para a discussão do processo de formação da consciência ao estabelecer como uma lei geral do desenvolvimento humano que toda função psíquica, antes de tudo, foi vivenciada em um plano interpsíquico, ou seja, nas relações entre os indivíduos em sua atividade coletiva. Depois, estas experiências, possibilitam a constituição do plano intrapsíquico, mediando atividades internas do sujeito. Inicialmente são funções externas, para depois serem internalizadas; isto significa que o processo acontece de fora para dentro e, sobretudo, não são propriedades herdadas, mas sim desenvolvidas.

---

[32] Essa última referência corresponde ao livro *História do desenvolvimento das funções mentais superiores* de Vigotski, publicado em 2021 pela editora Martins Fontes. Esta obra reúne os quinze capítulos que tratam do desenvolvimento das funções mentais superiores, sendo que os cinco primeiros foram originalmente publicados em 1960, correspondendo à monografia de 1931, enquanto os capítulos 6 a 15 são publicados pela primeira vez.

Como já salientamos, o ser humano, durante o processo de apropriação dos produtos culturais, desenvolve "[...] em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto" (Leontiev, 1978, p. 268). Isto quer dizer que, ao iniciar suas relações com o mundo, a criança encontra vários instrumentos que já estão postos para seu uso e, a partir da sua relação com outra pessoa, ela passa a conhecer os objetos, para que servem, aprende a manuseá-los. Logo, ao nascer, a criança não tem o pressuposto de tornar-se humana apenas por pertencer à espécie. Crescendo em um mundo formado por signos e instrumentos construídos pela humanidade, aos poucos se apropriará deles, por meio de suas relações com outros seres humanos, sem perder de vista a dimensão concreta da sua existência.

Nas suas investigações sobre o desenvolvimento humano, Moura *et al.* (2016) sintetiza os quatro planos de desenvolvimento postulados por Vigotski, a saber: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. A filogênese se debruça sobre a evolução das espécies, considerando a continuidade biológica e genética tendo em vista as necessidades constantes de adaptação ao meio. Já a ontogênese relaciona-se com as transformações humanas que ocorrem durante o processo de desenvolvimento desde o início da vida. Por outro lado, a sociogênese estuda as influências das interações sociais na constituição do psiquismo humano, principalmente no que se refere ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e por último, a microgênese, plano que aborda a dimensão particular no desenvolvimento em cada indivíduo, por meio da emergência de um psiquismo individual como resultado da interação com os outros três planos, e consequentemente, o entrecruzamento entre o biológico, histórico e cultural (Moura *et al.*, 2016).

Dessa maneira, a gênese dos processos psicológicos humanos está relacionada com a integração destes quatro planos. Nos estudos de Vigotski (2021), por exemplo, no que se refere ao plano filogenético, o autor identificou a existência de propriedades psíquicas que são herdadas pela natureza humana, denominadas funções psíquicas elementares e que, de acordo com Martins (2020), "[...] pautam as respostas imediatas aos estímulos e expressam uma relação fusional entre sujeito e objeto (p. 15); e outras, qualitativamente diferentes, as quais são construídas por meio da vida social, tendo como impulso "[...] as transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social, ou seja, resultam engendradas pelo trabalho social" (p. 15), chamadas de **funções psíquicas superiores**.

A sua atividade sobre o mundo, de acordo com Vigotski (2009), configurar-se-á na "[...] existência de um estágio pré-intelectual no processo de formação da linguagem e de um estágio pré-linguagem no desenvolvimento do pensamento" (p. 396). O vínculo entre pensamento e

palavra surgirá, se modificará e se ampliará, durante o seu próprio desenvolvimento, configurando uma relação entre ambos.

Nesse decurso do desenvolvimento do pensamento e da palavra, o autor colabora ao especificar como ocorre o processo de formação de novos conceitos, os quais têm uma origem social e seriam a base de toda significação humana. Segundo Vigotski (2009),

> [...] o conceito, em sua forma natural e desenvolvida, pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência, mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e factual em que são dados na experiência (p. 220).

Vigotski (2009) também distinguiu alguns estágios relacionados ao processo de formação de conceitos: pensamento sincrético, pensamento por complexo e pensamento conceitual. De forma concisa[33], o pensamento sincrético seria aquele desenvolvido ainda no início da vida dos seres humanos, onde "[...] o significado da palavra é um encadeamento sincrético não enformado de objetos particulares que, nas representações e na percepção da criança, estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista" (Vigotski, 2009, p. 175).

No segundo estágio, temos a formação do pensamento por complexo, o qual leva à "[...] formação de vínculos, ao estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, à unificação e à generalização de objetos particulares, ao ordenamento e à sistematização de toda a experiência" (Vigotski, 2009, p. 178), além disso, é caracterizado "[...]pela construção de complexos que têm o mesmo sentido funcional" (Vigotski, 2009, p. 179).

Para finalizar, o terceiro estágio, denominado pelo autor de pensamento conceitual ou pensamento científico, "[...] surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca" (Vigotski, 2009, p. 226). Além do mais, as diferentes fases de formação e desenvolvimento dos conceitos não são formadas de modo sequencial e/ou unidirecional, mas dependem da existência de diferentes operações mentais, as quais articulam-se de maneira dialética.

Sobre os conceitos, Leontiev (2021) elucida que "[...] são um produto *psicológico*, isto é, um produto da associação e generalização das impressões na consciência do sujeito

---

[33] Diante do objetivo deste trabalho, optamos por trazer brevemente as principais características dos estágios da formação dos conceitos. Para uma leitura mais aprofundada de cada estágio, indicamos o capítulo *Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos* da obra *A construção do Pensamento e da* Linguagem (Vigotski, 2009).

individual, cujos resultados são fixados nas palavras" (p. 162). Por isso, destaca que o estudo da Psicologia irá trabalhar com os desvios das leis lógicas e objetivas, estes observados no pensamento, tanto em condições patológicas quanto quando ocorrem fortes emoções, sendo que "[...] entre as tarefas da psicologia se inclui o estudo do *desenvolvimento ontogenético* dos conceitos e do pensamento" (Leontiev 2021, p. 162).

Logo, a interiorização das funções psicológicas superiores é resultado da vida social do ser humano e da relação entre os processos de **aprendizagem e desenvolvimento** (Martins; Abrantes; Facci; 2020). Esse processo "[...] não consiste no *deslocamento* da atividade externa para o pré-existente "plano da consciência" interior; trata-se do processo em que esse plano interior é *formado* (Leontiev, 2021, p. 119). Nesse sentido, os **signos** cumprem um papel central na mediação entre a atividade externa e a formação do plano interior, sendo elementos que possibilitam a reorganização das funções psicológicas humanas.

Vigotski (2009) postula que foi o signo o responsável por todas as mudanças no interior do sistema psíquico humano. Estes signos, estabelecidos por convenção em uma determinada sociedade e como resultados dos reflexos psíquicos assimilados, enquanto meio externo, aproximam-se de um instrumento de trabalho, uma vez que participam ativamente da relação do ser humano com o objeto e com outro ser humano e, enquanto meio interno, possibilitam uma mediação no âmbito simbólico. Será por intermédio dos signos e de relações com outras pessoas que o indivíduo se humanizará, desenvolvendo as funções psíquicas superiores e, consequentemente, sua consciência.

Temos, como resultado desse processo, a formação da imagem subjetiva da realidade vivida (Vigotski, 2009; Martins, 2013). Para Vigotski (2009), todas as funções psíquicas superiores "[...] têm como traço comum o fato de serem **processos mediatos**, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos" (p. 161, grifos nossos).

De acordo com Martins (2020), Vigotski com isso presume "[...] que o ato especificamente humano se apresenta na qualidade de ato instrumental, uma vez que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente interpõe-se um novo elemento designado signo" (p. 15). Além disso, o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, estas propriamente humanas, irá acontecer por meio da **mediação** dos signos durante as atividades exercidas pelo ser humano, ou seja, "[...] quem medeia é o signo, seja ele um instrumento técnico de trabalho ou um conceito" (Martins, 2020, p. 16).

Tendo como base nos pressupostos do materialismo histórico e dialético para o estudo da consciência humana, a discussão sobre **mediação** foi abordada por Vigotski durante o desenvolvimento de toda a sua obra. Nascimento (2014), ao analisar o uso do conceito em textos do autor russo, identificou várias possibilidades, tais como: mediação dos reflexos psíquicos, mediação do conhecimento científico, mediação pelo signo, mediação pelo significado, mediação da palavra na formação de conceitos, mediação dos conceitos na relação da criança com os objetos e mediação no primeiro ano de vida[34].

Além de todos estes elementos, acrescentamos o que Leontiev (1978) propõe como condição necessária para o processo de desenvolvimento do psiquismo: "[...] que **as relações do indivíduo com o mundo dos objetos humanos sejam mediatizadas pelas suas relações com os homens**, que sejam inseridas no processo da comunicação" (p. 238, grifos nossos). Esta condição, somada à atividade efetiva do sujeito em relação aos objetos, terá a comunicação como "[...] condição inevitável do processo de assimilação pelos indivíduos dos progressos do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade" (Leontiev, 1978, p. 238).

Desse modo, embora carreguem algumas divergências entre si, todas as menções trazem como características em comum a sua vinculação com a linguagem, ou seja, construídos por meio das relações estabelecidas pelos seres humanos nas suas experiências sociais com o mundo; a relação entre a linguagem e os processos psíquicos, internos, e por fim, como um meio simbólico estruturante entre o indivíduo e as condições sociais e culturais, numa atividade orientada a um fim (Nascimento, 2014).

No tocante a esse processo, Vigotski (2009) esclareceu que a construção do pensamento, além de ser mediado externamente por signos e instrumentos, é também mediado internamente por significados:

> Acontece que a comunicação imediata entre consciências não é impossível só fisicamente, mas também psicologicamente. Isto só pode ser atingido por via indireta, por **via mediata**. **Essa via é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas palavras**. Por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. **O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado** (Vigotski, 2009, p. 479, grifos nossos).

[34] Para aprofundar as discussões, indicamos a tese: NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. *Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação*. 2014. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. DOI https://doi.org/10.14393/ufu.te.2014.99.

Assim, mais uma vez, observa-se que Vigotski (2009) defendia em seus estudos a origem social da constituição e desenvolvimento da psique. A formação da consciência só se concretizou por meio do estabelecimento das relações sociais e culturais entre os homens, relações estas suscitadas pelo processo de trabalho, em um contexto histórico e social particular, como já salientamos antes. De maneira semelhante, Leontiev (1978) esclarece que a "[...] consciência não podia aparecer a não ser nas condições em que a relação do homem com a natureza era mediatizada pelas suas relações de trabalho com outros homens." (p. 87), como já reforçamos.

Para aprofundar esse tema, Vigotski (2021) elucidou que o desenvolvimento da consciência e das suas funções mentais superiores não ocorre por causa dos processos maturacionais, mas é produzido pela atividade do sujeito, à medida que tais atividades exigem dele determinadas reações, mobilizando funções para atender às necessidades sociais externas. Assim, o cérebro humano é capaz de realizar várias associações no curso do seu desenvolvimento, graças ao surgimento de neoformações, que correspondem a um

> [...] novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em um período dado (Vigotski, 1996, p. 254-255, traduzido pela autora)[35].

Ainda de acordo com o autor, a cultura engendra modos específicos de comportamento, transforma a atividade das funções psíquicas e edifica novas superestruturas nos sistemas que integram o comportamento humano. Ou seja, nesse durante o desenvolvimento histórico, "o homem social muda os métodos e os instrumentos de seu comportamento, transforma os instintos e as funções naturais, e desenvolve cria novas formas de comportamento – especificamente culturais" (Vigotski, 2021, p. 35).

Nesta direção, Vigotski (2009) trouxe que a relação entre as funções psíquicas pensamento e linguagem irá surgir e se constituir justamente durante o "[...] processo de desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias, o produto e não uma premissa da formação do homem" (p. 395). Buscando compreender a interação entre linguagem-pensamento, o autor procura uma unidade que consiga evidenciar a

---

[35] Trecho original "[…] el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y Sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más mecen importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado" (Vigotski, 1932/1996, p. 254-255).

interdependência entre essas duas funções, que apesar de distintas uma da outra, apresentam um processo dinâmico de funcionamento. Por fim, concluiu que

> Encontramos no **significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem**. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, **o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra**. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso (Vigotski, 2009, p. 398, grifos nossos).

Além disso, sendo o **significado** a unidade do pensamento e da palavra, Vigotski (2009) chama atenção para a necessidade de considerar o processo de constituição do sentido para a linguagem e para o desenvolvimento humano. De acordo com o autor, "[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência" (p. 465), e por isso "[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variadas" (p. 465). Percebe-se que o sentido se trata tanto de um aspecto singular dos indivíduos, como também um produto das relações sociais, constituído histórica e culturalmente. Na relação significação-sentido, "[...] o significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata" (Vigotski, 2009, p. 465).

A dinâmica de articulação entre significados e sentidos, cumpre uma importante função na formação e no desenvolvimento do pensamento humano. Mais especificamente, nas palavras de Martins (2013), "[...] o significado da palavra como unidade de análise de pensamento e linguagem diz respeito às transformações que se processam na estrutura e funcionalidade do pensamento" (p. 215).

Em decorrência disso, o significado da palavra pode ser compreendido como uma generalização ou um conceito, obtido por meio da internalização do ser humano com toda a produção humana já produzida até então e, por isso, de acordo com Vigotski (2009), "[...] estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento" (p. 398). Os significados das palavras não são estáticos e, portanto, se modificam durante o processo do desenvolvimento da criança e sob diferentes modos de funcionamento do pensamento[36]. O autor completa que

[36] A discussão sobre significado e sentido, tendo em vista o objetivo deste trabalho, serão retomados na seção 2.

> **A relação entre o pensamento e a palavra é**, antes de tudo, não uma coisa, mas **um processo, é um movimento do pensamento a palavra e da palavra ao pensamento**. À luz da análise psicológica, essa relação é vista como um processo em desenvolvimento, que passa por uma série de fases e estágios, sofrendo todas as mudanças que, por todos os seus traços essenciais, podem ser suscitadas pelo desenvolvimento no verdadeiro sentido desta palavra (Vigotski, 2009, p. 409, grifos nossos).

Nessa mesma perspectiva, ao dizer que o "[...] pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza" (Vigotski, 2009, p. 409), reafirma a existência de um processo de pensamento em movimento, o qual busca continuamente unificar ou estabelecer uma relação entre as coisas do mundo, sendo sua constituição possível por meio da interiorização, esta entendida aqui não como um processo meramente receptivo de informações, mas um processo continuamente ativo, de transformações e de sínteses.

Ademais, percebe-se que a consciência não pode ser reduzida ao desenvolvimento do pensamento, uma vez que apresenta suas próprias características, a partir da relação do indivíduo com a realidade concreta e material que o cerca. Isto é possível por meio dos reflexos psíquicos experimentados por ele na sua interação com o meio. Nesse processo, as funções psíquicas, a exemplo da atenção, da memória, da linguagem, da percepção, da imaginação, do pensamento, desenvolvem-se de formas mais elementares para formas mais complexas, denominadas funções psíquicas superiores. Além disso, o psiquismo humano configura-se como um sistema interfuncional, em que as funções que o compõem são interdependentes e devem ser analisadas em sua totalidade.

Uma interação, dialética e contínua, do indivíduo com a natureza, mediada pelas relações sociais, por signos e instrumentos, em que "[...] a consciência humana não é uma coisa imutável" (Leontiev, 1978, p. 89). Suas características estão relacionadas com as condições históricas concretas existentes, por isso precisa ser compreendida "[...] no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua **dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações**" (p. 89, grifos nossos).

Em suma, as diferenças e as desigualdades que se estabelecem entre os seres humanos não são produtos "[...] das suas diferenças biológicas naturais" (Leontiev, 1978, p. 293), mas sim, produtos "[...] da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico" (Leontiev, 1978, p. 293).

Logo, no estudo do desenvolvimento psíquico, tendo como embasamento teórico a Psicologia Histórico-Cultural e como método para realização da pesquisa o materialismo histórico-dialético, é fundamental nos perguntarmos como se estruturam o trabalho e a educação, aspectos fundantes da nossa humanização na sociedade capitalista. Trata-se de um questionamento essencial, uma vez que as relações estabelecidas pelos sujeitos em seus contextos de vida estruturam a base de sua consciência individual.

Portanto, buscaremos elucidar no tópico seguinte o lugar do trabalho e da educação na formação da nossa consciência, ressaltando principalmente os limites impostos pelo modo de produção da sociedade capitalista. Essa abordagem nos auxiliará a compreender a constituição dos sentidos da atividade de estudo profissionalizante e, consequentemente, a apreensão do fenômeno da permanência estudantil em sua totalidade.

1.2 O trabalho e educação na sociabilidade capitalista: rupturas no desenvolvimento humano

O desenvolvimento da consciência humana configura-se como um processo dinâmico, fluido e constante de apropriação das produções materiais e culturais já formadas pela humanidade, bem como de objetivação dos instrumentos e signos – palavras, símbolos, gestos, números – já produzidos e disponíveis na sociedade. A existência de ambos os processos – apropriação e objetivação – possibilitará a "[...] produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não-material), produção e reprodução da vida em sociedade" (Duarte, 2004, p. 50). Somente pela atividade efetivada pelo sujeito no mundo da cultura e acesso aos objetos é que o indivíduo irá humanizar-se.

Essa atividade terá como intermédio a relação de um ser humano com outros seres humanos, em que "[...] sua atividade será sempre inserida na *comunicação* [...], quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade" (Leontiev, 1978, p. 272).

Assim sendo, é participando da cultura que "[...] cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana" (Leontiev, 1978, p. 267). Essa discussão do autor ratifica que a consciência só vai se constituir graças à mediação da relação do ser humano com a natureza e suas relações

de trabalho com outros sujeitos, tendo como alicerce a dependência entre a consciência individual e a consciência social.

Leontiev (1978) afirma que a "[...] consciência é o reflexo da realidade, refractada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos elaborados socialmente" (p. 88). Em outras palavras, a atividade do ser humano no mundo produziu a necessidade da formação da imagem subjetiva captada na realidade, ou seja, a formação do pensamento e a complexificação de suas funções psíquicas, como destacamos no tópico anterior. Logo, para a compreensão da realidade é preciso que nós captemos os objetos e os fenômenos no sistema de relações que os comportam, processos que dependem da efetivação de várias atividades sociais, entre elas aquelas vinculadas ao **trabalho e à educação**.

Considerando o embasamento teórico nesta tese, ambas as categorias supracitadas ocupam um lugar de destaque no desenvolvimento humano, sendo na verdade, protagonistas no processo de humanização e constituição da consciência. Enquanto o trabalho será abordado por Leontiev (1978; 2021) como a gênese do processo de constituição da consciência, compondo a atividade humana, a educação contribuirá na construção da imagem subjetiva da realidade objetiva experienciada por estes sujeitos e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como destacamos até agora.

Em relação ao trabalho, Marx (2013) o institui como uma atividade essencialmente humana, em que por meio da intervenção na natureza, os seres humanos buscam suprir as suas necessidades. Assim, nessa relação

> [...] o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. **Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza** (Marx, 2013, p. 255, grifos nossos).

O trabalho então impulsiona o ser humano a interagir com o mundo, com a natureza, com os outros indivíduos e com suas próprias criações, a fim de atender as suas necessidades. Esse processo não ocorre de forma espontânea ou natural – ele exige planejamento, intencionalidade e direcionamento, sendo viabilizado exclusivamente pela ação humana (Marx, 2013) e representando um salto qualitativo que diferencia o ser humano dos demais seres.

Segundo Duarte (2004), ao longo da história houve diversas formas de trabalho. O autor, tendo como referência as contribuições de Marx e Engels, considera que, independentemente das diferenças existentes em determinado contexto histórico e econômico, existem

características comuns que definem o trabalho como uma atividade humana, sendo esta, como vimos anteriormente, fundamental para o processo de hominização.

Nessa direção, Lukács (1979) acrescenta que "[...] o trabalho é antes de mais nada, em termos genéticos, **o ponto de partida da humanização do homem**, do refinamento das suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo" (p. 87, grifo nosso). Considera, portanto, assim como Marx, a categoria ontológica fundamental do ser social.

Martins e Eidt (2010) ao discutirem como a categoria trabalho se expressa na Psicologia Histórico-Cultural, explicam que, como atividade principal da idade adulta, "[...] o trabalho é atividade vital humana e o desenvolvimento humano é sempre e necessariamente orientado pela atividade principal" (p. 678). Este último conceito [atividade principal] foi introduzido por Leontiev (2021) e refere-se à atividade que coordena as transformações mais significativas nos processos psíquicos e nas características psicológicas da personalidade em cada etapa de seu desenvolvimento. No que tange ao público estudantil em formação profissional na educação superior, é possível inferir que a atividade produtiva assuma esse papel central, visto que grande parte desses sujeitos, pertencentes à classe trabalhadora, já se encontrem nesta etapa da vida adulta[37]. Por isso, a discussão nesta tese sobre o lugar das características presentes no mundo do trabalho nesse processo.

Vimos também que, ao nascer, a criança será introduzida em um mundo com determinadas características, sendo a aprendizagem o aspecto central para a sua inserção cultural e, por conseguinte, seu processo de desenvolvimento e humanização. Outro ponto relevante a ser destacado é que, ao longo da evolução da humanidade, a educação assumiu diferentes formas, até consolidar-se no modelo educacional que conhecemos atualmente. Leontiev (1978) discute que:

> **Quanto mais progrediu a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa**. Razão por que toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra a educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam -se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estranha e pode sem risco de errar julgar o **nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente** (Leontiev, 1978, p. 273, grifos nossos).

[37] Como já destacado, a teoria da atividade será abordada na seção seguinte, bem como a periodização do desenvolvimento humano.

A educação, portanto, é fundamental para possibilitar a apresentação dos conhecimentos historicamente acumulados para que haja apropriação pelas novas gerações, das aquisições, da cultura, provocando o "[...] movimento da história" (Leontiev, 1978, p. 273). Isto porque, de acordo com o autor, ao vir ao mundo, o ser humano "[...] possui ao nascer uma aptidão que apenas o distingue fundamentalmente dos outros animais: a aptidão de formar aptidões especificamente humanas" (Leontiev, 1978, p. 273).

A respeito das contribuições da educação para a sociedade, Vigotski (2017) deixa evidente em seus escritos a importância da educação intencional na formação da consciência humana. Defende que a aprendizagem corretamente sistematizada possibilita o acesso às características humanas formadas historicamente, resultando, nesse movimento, uma aprendizagem promotora de desenvolvimento humano. Do mesmo modo, como revela Leontiev (1978), o **processo de humanização** nos indivíduos, inicia-se desde a infância e dá-se em virtude de um **processo educativo**. Em resumo, ao construirmos nossas relações com o mundo e com as outras pessoas, apropriamo-nos da cultura e, assim, aprendemos a nos tornar seres humanos.

Considerando essa discussão, Vigotski (2017; 2009) postula uma abordagem alternativa sobre a formação da consciência humana ao afirmar que o desenvolvimento não ocorre sob determinação de leis maturacionais, biológicas (inerentes ao organismo), sequer é um processo que coincide com a aprendizagem. Ele afirma que o desenvolvimento está condicionado à aprendizagem, sendo esta imprescindível para aquele, sem desconsiderar os fatores biológicos/ maturacionais.

Deste modo, para Vigotski (2009), "[...] **a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento**" (p. 322, grifos nossos), ou seja, ela é promotora desse desenvolvimento na medida em que possibilita o sujeito a se apropriar das objetivações humanas, de novas aprendizagens e vivências em seu contexto, estabelecer relações, contribuindo assim para a formação da consciência humana e dos processos psíquicos superiores relacionados ao plano social.

De acordo com o autor, "[...] todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem" (Vigotski, 2017, p. 115). No transcurso do desenvolvimento, o ser humano tem a possibilidade de superar os conceitos espontâneos em direção à formação dos conceitos científicos. Essa perspectiva, discutida por Vigotski (2017; 2009), evidencia a importância da **educação formal** na constituição da consciência.

Ao abordar a formação de conceitos, o autor apresenta a zona de desenvolvimento iminente[38], a qual nos auxilia no entendimento sobre como os conhecimentos podem ser apropriados no decorrer do desenvolvimento humano, em especial o infantil, a partir do que já se tem elaborado, ou seja, daquilo que a criança efetivamente já sabe, seu nível de desenvolvimento atual, e aquilo que pode se constituir, geralmente com a ajuda de alguém, localizado na zona de desenvolvimento iminente (Vigotski, 2009).

Ainda considerando a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, Leontiev (1978) explica que "[...] as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas" (p. 272). Assim, no interior das relações estabelecidas no trabalho e na apropriação do uso dos instrumentos, a criança precisará apoderar-se do que foi criado pelas gerações anteriores, por meio da **educação**, percurso que não se encerra na infância, permanecendo ao longo de toda a vida.

Martins (2013) resgata que o processo de escolarização desempenha um papel fundamental na ampliação do acesso aos significados e na formação de conceitos específicos. Isso ocorre porque, ao se apropriarem dos conhecimentos acumulados durante a história da humanidade, o ser humano tem a oportunidade de superar os conceitos cotidianos – espontâneos, avançando em direção à formação de conceitos científicos, como já citamos antes. Ressalta-se que esse processo não se limita ao desenvolvimento infantil ou do adolescente, pois está presente em todas as etapas do desenvolvimento humano, incluindo a vida adulta. Por isso,

> Não é o nível dos pseudoconceitos ou do pensamento empírico que os seres humanos conquistam a condição para *tornar o real inteligível*, isto é, para formação de uma *imagem subjetiva do objeto em sua máxima fidedignidade*. Entendemos que corroborar essa formação é a função precípua da educação escolar, mas, para cumpri-la, há que se tomar como objeto aquilo que de fato a promove, isto é, a socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados pelo gênero humano (Martins, 2013, p. 296).

Não se trata, porém, como defendeu Saviani (1999), de um ensino de cunho tecnicista, pois para o autor, o papel da educação "[...] é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizá-los logicamente" (p. 18). Esse processo dependerá, sobretudo, da mediação por meio das relações interpessoais estabelecidas entre professor-aluno,

[38] Existem várias divergências em relação a tradução desse termo para o português. Diante disso, optamos por usar a tradução proposta por Prestes (2010), z*ona de desenvolvimento iminente,* que para ela é o que se encontra no "campo das possibilidades" de desenvolvimento, ou seja, que pode ou não ocorrer.

e pelos conceitos e instrumentos a serem ensinados e apropriados. Assim, teremos de fato, a educação escolar desempenhando sua função social.

Desse modo, a educação atua tanto na apresentação dos bens culturais produzidos pela humanidade aos indivíduos quanto no avanço do processo de humanização, buscando alcançar formas cada vez mais elevadas de realizações humanas, pois "[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2011, p. 13).

Além da função social a ser desempenhada pela educação na sociedade, é preciso discorrer também sobre sua centralidade no desenvolvimento dos processos funcionais do indivíduo – memória, atenção, pensamento, linguagem etc. Ademais, não é qualquer educação que irá promover o desenvolvimento, é preciso um "[...] ensino que se volta aos objetivos desenvolvimentistas" (Martins, 2013, p. 307). Este ensino, para a autora

> [...] não é aquele que reproduz na escola a cotidianidade, marcada pela heterogeneidade, pelo espontaneísmo, por ações assistemáticas; também não é aquele que esvazia a educação escolar dos conteúdos clássicos, dos conteúdos científicos em nome de conteúdos de senso comum, de conteúdos espontâneos e de pseudoconceitos, operando nos limites do pensamento empírico. Igualmente não é aquele que atribui as possibilidades da aprendizagem às particularidades individuais dos alunos presentes em seu desenvolvimento real, mantendo-os reféns do que são em detrimento daquilo que podem vir a ser (Martins, 2013, p. 307).

Estas considerações serão essenciais para ampliarmos nossa compreensão a respeito da importância de garantir o direito à educação, uma vez que ela está diretamente relacionada com o processo de desenvolvimento da nossa consciência. Todavia, as possibilidades de aprendizagem e, consequentemente, de desenvolvimento do ser humano, dependem do contexto em que está e das oportunidades que lhe são oferecidas. Vivendo em realidades distintas, o ser humano desenvolverá a sua consciência por meio de um processo de inter-relação com outras pessoas, em que de um lado teremos aquele que já se apropriou dos bens culturais, e do outro, o sujeito que está em desenvolvimento.

Chegamos à seguinte observação: a compreensão da relação entre trabalho e educação, no que se refere à constituição da consciência humana e ao desenvolvimento do indivíduo, envolve a compreensão das particularidades impostas pelo modo de produção capitalista vigente na nossa sociedade contemporânea. Para Marx (2013), esse modo de produção da vida material, fundamentado nas relações estabelecidas com o trabalho, definirá a consciência das pessoas, pois ao se inserirem nessa forma de organização social, elas se tornam produto dela e, de certa maneira, seguem reproduzindo-a.

Consequentemente, a consciência sofre mudanças nessa sociedade de classes. Leontiev (1978) pondera que o processo de divisão social do trabalho engendra como uma primeira transformação da consciência a separação da atividade material da atividade intelectual que agora passam a pertencer a indivíduos diferentes, como se fossem processos antagônicos; consequentemente, quanto maior for o hiato entre estas atividades, "[...] menos capaz é o homem de reconhecer, no primeiro, a marca do segundo e perceber a comunidade das estruturas e das leis psicológicas das duas atividades" (p. 118). O autor explica ainda que:

> A divisão social do trabalho transforma o produto do trabalho num objeto destinado à troca, o que modifica radicalmente o lucro do produtor no produto que ele fabrica. Se este último continua a ser, evidentemente, o resultado da atividade do homem, não é menos verdade que o carácter desta atividade se apaga nele: o produto toma um caráter totalmente impessoal e começa a sua vida própria, independente do homem, a sua vida de mercadoria (Leontiev, 1978, p. 275).

Deste modo, as atividades exercidas pelo ser humano deixam de ocorrer como ações coordenadas em direção a uma finalidade coletiva, fazendo com que se perca a visão completa da execução para um fim específico, afastando-o tanto do processo quanto do resultado de suas ações. Logo, o trabalho é esvaziado de sentido, fragmenta-se dentro da organização atual de sociedade e não se constitui como uma atividade que desenvolve as características humanas.

Para nos ajudar a compreender essa situação, vamos retomar a discussão sobre a relação interdependente entre a atividade prática exterior e a atividade interior teórica, ambas constitutivas da vida humana, tal como defendeu Leontiev (1978). Para o autor, "[...] a atividade interior inclui sempre ações e operações exteriores, ao passo que a atividade exterior inclui ações e operações interiores do pensamento" (p. 119). Estas duas formas de atividade compõem o processo de formação da consciência, o qual, como destacamos no início desta seção, é responsável pelo elo interno com o reflexo da realidade.

Então, uma segunda transformação acontecerá na estrutura interna da consciência. As relações entre os indivíduos tornam-se "[...] puras relações entre as coisas que se separam (se alienam) do próprio homem. O resultado é que a sua própria atividade deixa de ser para o homem o que ela é verdadeiramente" (Leontiev, 1978, p. 121). Todavia, a atividade intelectual, no plano interior, está vinculada às ações e operações exteriores, do mesmo modo que a atividade exterior inclui aquelas [ações e operações] que são interiores.

Para Leontiev (1978), como "[...] a atividade interior teórica possui a mesma estrutura da atividade prática" (p. 119), é fundamental que elas se mantenham ligadas, "[...] que uma e a outra formas de atividade sejam mediatizadas pelo reflexo psíquico da realidade; que sejam a

título igual processos dotados de sentido e formadores de sentido. Os seus pontos comuns testemunham a unidade da vida humana" (Leontiev, 1978, p. 119). Logo, podemos concluir que a **divisão social do trabalho aliena o ser humano**. Leontiev (1978), utilizando como referência Marx, explica como se dá esse processo:

> Esta alienação é criada pelo desenvolvimento das formas de propriedade e das relações de troca. Na origem, o trabalho do homem não estava separado das suas condições materiais. O homem encontrava-se em perfeita relação de unidade natural com as condições objetivamente necessárias à vida. Mas o desenvolvimento das forças produtivas desagrega inevitavelmente esta relação, o que se traduz pelo desenvolvimento das formas de propriedade. A ligação inicial do trabalhador à terra, aos instrumentos de trabalho ao próprio trabalho encontra-se destruída (Leontiev, 1978, p. 121).

Uma das consequências dessa alienação mencionadas pelo autor será a "[...] discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo" (Leontiev, 1978, p. 122). Agora, o nosso trabalho não terá como produto o que fizemos, e sim um salário, ou seja, algo diferente do que produzimos e, desta forma, o sentido produzido não coincidirá com a sua significação objetiva[39]. No mais, reforçamos que o trabalho tem papel fundante no processo de formação da consciência, sendo primordial considerar as transformações sofridas por ele ao longo do desenvolvimento da humanidade, a depender da forma de organização social vigente.

A alienação, segundo Martins e Eidt (2010), pode ser entendida como o distanciamento e "[...] conflito entre a riqueza material e intelectual do ser humano e a vida de cada pessoa. A humanidade vem se enriquecendo ao longo da história, mas isso não se traduz em enriquecimento na vida de todos os homens" (p. 677). Tendo em vista que a formação do ser humano ocorre por vias da mediação social, os avanços do capitalismo trouxeram consigo uma contradição: por um lado temos o desenvolvimento da produção material e, por outro lado, um abismo cada vez maior para o acesso à produção cultural da humanidade. Conforme destaca Leontiev (1978), "[...] enquanto globalmente a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo tomado à parte estreita-se e empobrece" (p. 275).

Martins e Eidt (2010) reafirmam que o trabalho, nesta conjuntura, é apenas uma maneira de sobreviver, afastando o ser humano da plenitude que permeia suas atividades laborais, o que acaba gerando "esvaziamento físico e mental" (p. 677). Nesta configuração de sociedade,

---

[39] Diante da relevância desta discussão para esta pesquisa, está discussão sobre significados e sentidos está abordada com mais detalhes na seção seguinte.

grande parte de sua população trabalha para sobreviver, enquanto uma minoria concentra em suas mãos as riquezas materiais produzidas, bem como a dominação da cultura intelectual.

Nesse modelo de organização, a força de trabalho transforma-se em uma mercadoria que o indivíduo é obrigado a vender para garantir sua sobrevivência, como destacado antes. Sua função é fragmentada e, na maioria das vezes, ele pode ser facilmente substituído, tornando-se descartável até mesmo na atividade que realiza. Duarte (2004) chama nossa a atenção para o uso da palavra trabalho como sinônimo de emprego ou profissão, deixando de lado seu significado original de transformação da natureza pelo ser humano para atender as suas necessidades.

Uma consequência abordada por Tonet (2013), decorrente dessa situação, denuncia que a "[...] coisificação das relações sociais mascara os fenômenos sociais, ocultando o seu verdadeiro caráter" (p. 30), visto que o estranhamento dessa forma de relação, marcada pela coisificação, acaba se perdendo devido à profundidade com que as relações de produção estão enraizadas. O fetichismo nessas relações manifesta-se quando o produto do trabalho, ao ser criado, imediatamente se converte em mercadoria, pela razão de serem "[...] produtos de trabalhos privados realizados independentemente uns dos outros" (Marx, 2013, p. 148).

Nesse sentido, Antunes (2025) destaca que o capital[40] constitui uma estrutura totalizante extremamente poderosa, responsável por organizar e controlar o metabolismo societal, impondo-se de tal forma que todos, inclusive os próprios seres humanos, são chamados a se adaptar às suas exigências. Em uma sociedade em que o modo de produção privilegia a produção de mercadorias e o processo de valorização do capital em detrimento da força humana e da natureza, ou seja, da humanidade, podemos imaginar as consequências dessa inversão para o desenvolvimento psíquico em sua plenitude.

Considerando a dinâmica desse sistema, caracterizada, sobretudo, por não ter limites para sua expansão, o autor discute a existência atualmente de uma crise estrutural do sistema[41] a qual provoca a necessidade de "[...] um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do

---

[40] Antunes (2025), com base em Mészáros, explica que o capital e o capitalismo são fenômenos distintos. O capitalismo é "[...] *uma* das formas possíveis da realização do capital, uma de suas *variantes históricas*, presente na face caracterizada pela generalização *da subsunção real* do trabalho ao capital". Deste modo, "[...] o capital antecede o *capitalismo* e é a ele também posterior" (p. 29).

[41] De acordo com o autor, esta crise do capital se expressa pelo excesso de capacidade e de produção que acarretou perda de lucratividade nas indústrias de transformação no fim da década de 1960 e, impulsionou o crescimento acelerado do capital financeiro, a partir do fim da década de 1970.

neoliberalismo, com a privatização do estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...]" (Antunes, 2025, p. 37).

Em um contexto marcado pela devastação das forças produtivas, da natureza e do meio ambiente, observa-se também, em escala global, um movimento de destruição da própria força de trabalho humana. Esse processo tem levado vários países a condições de intensa precarização ou mesmo os colocado à margem da produção, contribuindo para o agravamento do desemprego estrutural. Assim, como alerta Antunes (2025), "[...] desemprego em dimensão estrutural, precarização do trabalho de modo ampliado e destruição da natureza em escala globalizada tornaram se traços constitutivos desta fase da reestruturação produtiva do capital" (p 40).

Embora tenhamos um metabolismo social que visa desconfigurar e alienar o trabalho humano, o autor sustenta a centralidade do trabalho no mundo contemporâneo, tanto no plano teórico, enquanto categoria explicativa da existência humana, como no plano empírico, da práxis. A tese central defendida por Antunes (2025) é que, apesar da crise que se instaura na sociedade capitalista, é possível argumentar a favor da "[...] centralidade da categoria trabalho na formação societal contemporânea, contra a desconstrução teórica que foi realizada nos últimos anos" (p. 19).

Essas mudanças no mundo do trabalho permeiam todas as relações sociais, abrangendo desde a implementação e o incentivo a políticas públicas voltadas para a consolidação do Estado de Bem-Estar Social[42] até transformações na constituição subjetiva dos indivíduos. Nesse sentido, Dardot e Laval (2016)[43] apontam para a existência de um sujeito neoliberal em formação, pois diante de uma "[...] concepção que vê a sociedade como uma empresa constituída de empresas necessita de uma nova norma subjetiva, que não é mais exatamente aquela do sujeito produtivo das sociedades industriais" (p. 321).

Simultaneamente, a educação, neste contexto, não pode ser dissociada da lógica do capital, que tende a moldá-la para atender as suas necessidades de produção e de reprodução. Mészáros (2008) contribui para essa reflexão ao afirmar que, para compreender o papel da educação em uma sociedade, é necessário voltar-se para a análise de como essa sociedade

---

[42] Na Seção 3, analisaremos como o avanço das políticas neoliberais em nosso país impacta o processo de democratização do acesso e da permanência na educação superior, especialmente a partir das medidas implementadas em 2016 durante o governo de Michel Temer.

[43] O filósofo Pierre Dardot e o sociólogo Christian Laval abordam, no livro *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, publicado originalmente em 2009, discussões acerca da constituição do sujeito neoliberal, ou neossujeito. Os autores articulam os conceitos foucaultianos de governamentalidade, estratégia e dispositivo de poder com a teoria do valor de Karl Marx. No último capítulo presente na obra – *A fábrica do sujeito neoliberal*, contribui para a compreensão de como a lógica dessa racionalidade participa das relações estabelecidas no interior do contexto universitário, aspecto que será desenvolvido nas análises deste texto

organiza a produção dos recursos indispensáveis à sua subsistência[44]. Desse modo, entender a educação implica examinar a relação entre trabalho e educação. Para o autor:

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário a máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (Mészáros, 2008, p. 33).

As determinações impostas pelo capital, além de condicionarem os modos de organização das instituições educacionais formais, afetam também profundamente cada esfera particular com certa influência na educação, uma vez que estão "[...] estritamente integradas na totalidade dos processos sociais" (p. 43). Por isso, Mészáros (2008) questiona a educação que se limita a contribuir para a internalização das diretrizes gerais de reprodução do capital e defende aquela que caminhe na direção de possibilitar a **emancipação humana**.

O autor pontua ainda que "[...] a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornece uma alternativa emancipadora radical" (Mészáros, 2008, p. 45), sobretudo porque uma das principais funções dessa forma de educação em nossa sociedade é gerar o máximo de conformidade ou consenso possível, operando dentro de seus próprios limites institucionalizados e sancionados por lei.

Do mesmo modo, Saviani (1999) destaca que "[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade" (p. 24). Sua função social acaba sendo afastada desses espaços, estando cada vez mais alinhada aos interesses do mercado.

Neste sentido, Mészáros (2008) considera os limites da educação dentro de uma sociedade baseada na lógica do capital, a qual dificilmente romperia com seus princípios na defesa dos interesses especificamente humanos. Logo, o autor propõe que as soluções abarquem "[...] a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida" (p. 45). Para o autor:

---

[44] Saviani (2007) explica que o avanço da produção levou à divisão do trabalho e à apropriação privada da terra, rompendo a unidade das comunidades primitivas. Essa divisão social em classes, "[...] a classe dos proprietários e a dos não-proprietários" (p. 155), originou também uma divisão na educação: a dos proprietários, voltada às atividades intelectuais, artísticas e formativas, e a dos não proprietários, vinculada ao processo de trabalho.

> Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também considerada como "reificação") porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis de nossa existência individual e social (Mészáros, 2008, p. 59).

É necessário confrontar a internalização da ideologia do capital para que a educação se torne propulsora de mudanças, em vez de limitar-se à reprodução da racionalidade capitalista hegemônica. Nesse sentido, é urgente promover "uma atividade de ′contrainternalização′" (p. 56), no sentido de fomentar alternativas sustentáveis para o mundo.

Utilizando-se também das contribuições de Marx, Mészáros (2008) defende que tanto a "*universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora*" (p. 65) devem ser conceitos priorizados quando se busca a "*efetiva transcendência da autoalienação do trabalho*" (p. 65). Esse processo de reestruturação encontra na educação um papel fundamental para a "[...] elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente" (Mészáros, 2008, p. 65).

Defendendo o caráter ontológico e histórico presente na relação entre trabalho e educação, Saviani (2007) debate as tentativas de restabelecer o vínculo entre as duas dimensões de desenvolvimento humano na sociedade moderna, propondo a organização do sistema de ensino baseado no trabalho como princípio educativo[45]. De acordo com ele,

> [...] o caminho da humanidade, movendo-se da genérica natureza humana originária caracterizada por múltiplas ocupações, passa pela formação de uma capacidade produtiva específica provocada pela divisão natural do trabalho; e chega à conquista de uma capacidade omnilateral, baseada, agora, numa divisão do trabalho *voluntária e consciente*, envolvendo uma variedade indefinida de ocupações produtivas em que ciência e trabalho coincidem (Saviani, 2007, p. 164).

No entanto, considerando a educação no cenário brasileiro, observamos um ensino precarizado, com investimentos cada vez mais limitados, agravados por uma política de austeridade fiscal implementada no país[46]. Um exemplo que ilustra o retrocesso nos recursos destinados à educação pública no Brasil é a promulgação da Proposta de Emenda Constitucional

---

[45] Saviani (2007) esclarece nas suas discussões que o conceito de politecnia para a abordagem "implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo" (p. 162). Ressalta ainda que sua concepção global de educação é expressa por meio do termo histórico-crítica.

[46] Discorremos sobre a conjuntura da educação superior no Brasil e da assistência estudantil na Seção 3.

nº 55 (PEC 55/2016) em 2016 durante o governo de Michel Temer. Essa medida impôs um teto aos gastos públicos por 20 anos (Brasil, 2016a), impactando significativamente a área da educação, que ficou sem garantia de recursos ou perspectiva de maiores investimentos nesse período.

Para promover condições de igualdade nas estruturas hegemônicas dominantes, é fundamental democratizar o acesso ao conhecimento. Com base nisso, Saviani (1999) defende a adoção de uma pedagogia revolucionária, que, "[...] longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular" (p. 52). Embora a educação não seja o único instrumento capaz de impulsionar a transformação social, desempenha um papel crucial, ao enfrentar as desigualdades entre os indivíduos e possibilitar, por meio do conhecimento, a conquista de uma igualdade de oportunidades. O autor destaca que todo processo educativo também é um processo político, pois está ligado a interesses específicos. Ele defende justamente que o principal objetivo deve ser a socialização do conhecimento historicamente construído e a promoção da emancipação humana.

Concluindo, as categorias trabalho e educação são fundamentais para a formação da nossa consciência e para o desenvolvimento humano em sua totalidade. Uma vez destituídas dessa finalidade na atual forma social capitalista, essas categorias passam a se fundamentar na alienação das relações, gerando sofrimento e ausência de sentidos na constituição da atividade humana. Tais consequências precisam ser consideradas nas análises e estudos sobre a permanência estudantil.

Assim, acreditamos que as discussões desta seção nos permitirão analisar o processo de constituição dos sentidos pessoais atribuídos à atividade de estudo profissionalizante e suas implicações para a permanência na educação superior. Para tanto, examinaremos, a seguir, o desenvolvimento dessa atividade, bem como os significados sociais produzidos e os respectivos sentidos pessoais.

2 SIGNIFICADO SOCIAL, SENTIDO PESSOAL E ATIVIDADE DE ESTUDO PROFISSIONALIZANTE: ESTRUTURA E DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

> Uma outra personalidade, com outro destino, forma-se quando o motivo-objetivo principal se eleva até um nível verdadeiramente humano e não isola a pessoa, mas funde sua vida com a vida de outras pessoas, com o bem delas. Dependendo das circunstâncias em que a pessoa venha a se encontrar, tais motivos de vida podem adquirir um conteúdo e um significado bastante diverso, mas apenas eles são capazes de criar uma justificativa psicológica interna para sua existência, que constitui o sentido da alegria da vida. O ápice desse caminho é a pessoa que se tornou, nas palavras de Górki, *um homem da humaninade*.
>
> (Leontiev, 2021, p. 238).

Na seção sobre o processo de formação de consciência humana, vimos o quanto as ideias de Vigotski (2009) foram promotoras de estudos posteriores e, por conseguinte, para o fortalecimento da Psicologia Histórico-Cultural enquanto campo de conhecimento e pesquisa. Entre essas ideias, podemos destacar as discussões sobre a defesa da existência de uma linha biológica do desenvolvimento entrelaçada a uma linha cultural, entendendo que não podemos compreender o desenvolvimento psíquico descolado dos aspectos histórico-culturais e das condições concretas de vida desses sujeitos. Neste sentido, os processos de funcionamento e desenvolvimento das funções psíquicas superiores são compreendidos em sua processualidade e totalidade, marcados por movimentos de rupturas e saltos importantes, em que os sujeitos desempenham uma relação ativa com o mundo.

Estas colocações inauguram a seguinte questão: se não é a natureza biológica que guia o desenvolvimento, qual será a força motriz capaz de transformar uma criança em um ser humano adulto com todas as funções psicológicas superiores desenvolvidas? Leontiev (1978; 2021) identifica na categoria **atividade**, mediadora da relação sujeito-mundo, o elemento estruturante do processo de formação da consciência e da construção de significações.

Por essa razão, ao propormos eleger nesta pesquisa a discussão sobre o sentido pessoal da atividade de estudo profissionalizante, faz-se essencial compreender a formação da estrutura e desenvolvimento da atividade, os elementos constitutivos da consciência e suas transformações no decurso da ontogênese humana. Afinal, as diretrizes teóricas que embasam a concepção de mundo e de ser humano presentes neste texto, exigem que nossa atenção apreenda o movimento, a historicidade e a totalidade dos fenômenos humanos.

2.1 Estrutura e dinâmica da atividade: implicações para a formação da consciência humana

Leontiev (2021), tendo como base o pressuposto marxista da centralidade do trabalho, realça que o processo de humanização dos sujeitos ou, mais especificamente, a existência humana, é orientado e fundamentado por um "[...] conjunto, ou melhor, um sistema de atividades que se sucedem" (p. 103), de acordo com dadas condições histórico-sociais. Para o autor,

> A atividade é uma unidade molar, não aditiva, da vida do sujeito corporal e material. Num sentido mais estrito, ou seja, no nível psicológico, **é uma unidade da vida mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo subjetivo**. Em outras palavras, atividade não é a reação a um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, transições e transformações internas e desenvolvimento próprio (Leontiev, 2021, p. 103-104, grifos nossos).

No estudo desta unidade, Leontiev (2021) enfatiza que a **atividade** precisa ter seu objeto revelado e que este objeto é duplo, pois, antes de tudo, sua existência sendo independente "[...] subordina e transforma a atividade do sujeito; e em segundo lugar, como imagem do objeto, como produto do reflexo psíquico de suas propriedades, que se realiza como resultado da atividade do sujeito e não pode se realizar de outro modo" (p. 106). Aqui encontramos explícito o caráter dialético do desenvolvimento da atividade humana: o produto desta atividade existirá independentemente da existência do sujeito e, consequentemente, interferirá na sua atividade. Além disso, será apreendido como reflexo psíquico, passando a existir também como imagem do objeto. Esse processo só será possível após o surgimento da capacidade de sensação, provinda da atividade humana no mundo.

Com a introdução dessa categoria na Psicologia por Leontiev (2021), observamos a possibilidade de um novo "[...] sistema conceitual do saber psicológico" (p. 104). Nessa direção, o seu estudo deverá articular-se às relações sociais presentes na vida dentro de uma

determinada sociedade, uma vez que "[...] a atividade de um ser humano representa um sistema inserido no sistema de relações da sociedade. Fora dessas relações, a atividade humana simplesmente não existe" (Leontiev, 2021, p. 104).

As características da atividade humana dependem de quais são as condições concretas e sociais experienciadas por cada ser humano na sociedade em que vive e de como essa realidade é organizada de forma particular. Além disso, é preciso considerar tanto as "[...] condições exteriores em relação às quais ela precisa ajustar sua atividade" (Leontiev, 2021, p. 105), como também o fato de "[...] que **essas condições sociais carregam os motivos e objetivos de sua atividade, seus meios e modos**; em resumo: **a sociedade produz a atividade dos indivíduos que a formam**" (p. 105, grifos nossos).

Mais uma vez temos a corroboração de que o desenvolvimento da consciência humana, tal como conhecemos hoje, está relacionado com as formas da atividade humana e suas inter-relações. A formação das operações internas do pensamento resultará do processo de interiorização, que para Leontiev (2021) trata-se de

> [...] uma transição, graças a qual processos - externos em sua forma - com objetos materiais exteriores se transformam em processos que ocorrem no plano mental, no plano da consciência; além disso, eles são submetidos a transformações específicas, generalizam-se, verbalizam-se, abreviam-se e, o principal, tornam-se capazes de continuar se desenvolvendo, ultrapassando as fronteiras das possibilidades da atividade externa (p. 116).

O conceito de interiorização também está associado às colocações de Vigotski (2021) para o desenvolvimento da atividade psíquica interna e, como já destacado antes, possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que irão inicialmente se desenvolver por meio dos processos interpsicológicos, ou seja, tendo como base um sistema de inter-relações com outras pessoas e, posteriormente, se transformarão em processos intrapsicológicos, momento no qual estas funções psíquicas tornam-se internas e complexas.

Este processo de superação por incorporação de funções qualitativamente diferentes irá decorrer por meio do movimento e das transições realizadas pela atividade objetal humana, onde "[...] atividade externa e atividade interna têm mesma estrutura geral", entendendo que a atividade interna tem sua origem na atividade externa prática do ser humano; entretanto, ambas mantêm uma "[...] ligação fundamental e, ademais, dupla, com ela" (Leontiev, 2021, p. 122).

Além disso, Vigotski (2021) abordou a discussão do sistema de atividade quando discorreu sobre a história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para o autor, enquanto no desenvolvimento humano biológico o sistema orgânico de atividade é dominante,

no desenvolvimento histórico temos como prevalente o sistema de atividades por meio do uso de instrumentos. Além disso, compreende que, em ambos, se "[...] desenvolvem em conjunto e se combinam formando um entrelaçamento de dois processos genéticos essencialmente diferentes" (Vigotski, 2021, p. 41). Completa que

> [...] o sistema de atividade da criança é determinado em cada passo pelo nível de seu desenvolvimento orgânico e pelo nível de seu domínio dos instrumentos. Os dois sistemas diferentes se desenvolvem de modo conjunto, formando, em essência, um terceiro sistema, um sistema novo e especial. Na filogênese, o sistema da atividade humana é determinado pelo desenvolvimento dos órgãos naturais ou artificiais. Não ontogênese, o sistema de atividade da criança é determinado por ambos simultaneamente (p. 41).

Destarte, Leontiev (2021), ao revelar a atividade como sistema e trazer, assim como Vigotski, a compreensão de que a natureza do psiquismo está relacionada tanto com processos propriamente cognitivos, biológicos, quanto com processos ligados aos aspectos sociais e culturais, propõe a análise dessa categoria a partir de seus aspectos estruturais – necessidades, motivos e finalidades –, os quais se concretizam em ações e operações. A atividade constitui-se como um sistema permanentemente em movimento.

Para compreendê-la em sua dinâmica, é fundamental destacar que toda atividade se orienta pela satisfação de necessidades. Sobre as **necessidades**, Leontiev (2021) ressalta que é preciso realizar: "[...] a distinção entre necessidade como condição interna, como uma das premissas obrigatórias da atividade, e a necessidade como aquilo que orienta e regula a atividade concreta do sujeito no meio objetivo" (p. 108-109). Isto porque o ser humano, mesmo com a emergência de uma necessidade ligada a uma condição do seu organismo, como a fome, por exemplo, é incapaz de gerar uma orientação para a atividade.

Logo, como afirma (Leontiev, 2021), o estudo da necessidade dentro da Psicologia está relacionado com sua "[...] função de direção" (p. 109). Quando esta necessidade encontrar o seu respectivo objeto que lhe atenda, "[...] a necessidade passa, pela primeira vez, a orientar e regular a atividade" (p. 109). O autor conclui ainda que

> O encontro da necessidade com objeto é um ato extraordinário[...]. Esse ato extraordinário é um ato de **objetivação da necessidade**, "preenchimento" de seu conteúdo, o qual é extraído do mundo circundante. É isso que traz a necessidade para o nível propriamente psicológico (Leontiev, 2021, p. 109, grifos nossos).

Esta citação aborda outro aspecto da necessidade muito importante para o estudo da atividade humana: a possibilidade de surgimento de novas necessidades, relacionadas à produção de objetos pela sociedade, pois a "*produção de objetos para satisfazer as*

necessidades naturais do homem modifica, portanto, essas necessidades" (Leontiev, 2017a, p. 43). Deste modo, no desenvolvimento histórico, o ser humano passa a constituir necessidades que não se reduzem às de ordem biológica, mas que têm caráter social. Por isso, além das necessidades naturais que visam suprimir uma ou outra necessidade biológica do organismo, outras necessidades são produzidas.

Essas necessidades superiores decorrem das condições de vida em sociedade e se manifestam tanto em relação a objetos materiais produzidos socialmente (como instrumentos de trabalho, vestimentas e utensílios), quanto a objetos ideais (como a arte, o conhecimento e a cultura), configurando as chamadas "necessidades espirituais" (Leontiev, 2017a, p. 44). Nas palavras do autor:

> Começam a fazer parte das necessidades superiores, em primeiro lugar, a necessidade de objetos materiais criados pela produção social e postos a serviço do homem (objetos caseiros, instrumentos para o trabalho etc.); essas são as necessidades materiais superiores. Além disso, *começam a fazer parte das necessidades superiores humanas os objetos ideais, tais como a arte, os conhecimentos* etc. Essas são as necessidades estéticas, de cultura etc., que juntas são denominadas de necessidades espirituais (Leontiev, 2017a, p. 43-44).

Apesar da distinção entre necessidades materiais e espirituais, o autor soviético ressalta que essa diferença é apenas relativa, pois a satisfação das necessidades espirituais exige condições materiais, enquanto as necessidades materiais frequentemente incorporam dimensões estéticas e sociais. Além disso, as chamadas necessidades funcionais superiores, como a de trabalhar ou se relacionar, estão sempre vinculadas a objetos e finalidades concretas, de modo que não se pode falar em trabalho ou atividade humana sem conteúdo objetivo.

Nesse processo, estabelece-se um movimento dialético entre os objetos produzidos e as (novas) necessidades,

> O progresso do desenvolvimento do conteúdo objetivo das necessidades obviamente não é unilateral. Seu outro lado consiste em que o próprio objeto da atividade se revela ao sujeito como resposta a certa necessidade. Desta forma as necessidades despertam e dirigem a atividade por parte do sujeito, mas elas são capazes de cumprir essa função sob a condição de serem objetivas (Leontiev, 2021, p. 110).

Portanto, somente a existência de uma necessidade não é suficiente para que a atividade de fato ocorra, já que é necessário que ela encontre um objeto que seja capaz de satisfazê-la. Este objeto será seu **motivo** verdadeiro. Leontiev (2021) esclarece ainda que "[...] o conceito de atividade está necessariamente ligado ao conceito de motivo. Não existe atividade sem motivo; atividade 'não motivada' não é uma atividade desprovida de motivo, mas uma atividade com motivo subjetiva e objetivamente oculto" (p. 123).

Nesse contexto, é importante salientar que nem toda ação será uma atividade, isto porque não é possível existir uma atividade sem motivo, na medida em que só serão definidos como atividade "[...] os processos que são psicologicamente caracterizados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com motivo" (Leontiev, (1978, p. 296).

Ampliando essa discussão, Vigotski (2009) já incluía, em sua análise do pensamento, o papel dos motivos e dos afetos na orientação do seu fluxo e na sua formação. As emoções e os sentimentos são impressões psíquicas fundamentais que compõem a atividade e que são determinadas pelas relações que estabelecemos com os objetos. Para o autor,

> Por trás do pensamento existe uma tendência afetivo e volitiva. Só ela pode dar resposta ao último *porquê* na análise do pensamento. Se antes comparamos o pensamento a uma nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar essa comparação figurada teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimenta as nuvens. A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva (Vigotski, 2009, p. 479-480).

Isto significa que toda atividade possui um **motivo**, o qual está relacionado à necessidade do indivíduo, que busca satisfação em um determinado fim. É esse motivo que fornece a unidade entre a finalidade e a necessidade, sendo estas geradas nas relações em sociedade, guiando a atividade. Logo, toda atividade necessita de um motivo que a conduza. Mais do que isso, nas relações estabelecidas pelo ser humano com o mundo em que está inserido, novos motivos podem surgir, enquanto outros deixarão de existir. Como veremos ao longo desta seção, é a mudança dos motivos que possibilitará a criação de novas atividades dominantes e, consequentemente, a superação do estágio de desenvolvimento atual para o seguinte. Dada sua importância para o desenvolvimento da atividade pelo sujeito, retomaremos, no tópico seguinte, essa discussão e incorporaremos sua relação com o sentido pessoal constituído.

Considerando a estrutura geral da atividade, Leontiev (2021) pontua que seus principais componentes são as **ações**, entendidas como os meios pelos quais a atividade se realiza. O autor define que, "[...] chamamos ação o processo que se vê subordinado a um objetivo consciente. Assim como o conceito de motivo está correlacionado com o conceito de atividade, o conceito de objetivo está correlacionado com o de ação" (p. 123).

As ações surgiram diante da transição para uma vida em sociedade, que ao realizar divisões técnicas do trabalho, produziu também a separação em resultados intermediários. Estes realizados por participantes da atividade de trabalho coletiva, pois não são capazes de satisfazer

suas necessidades de forma isolada. Assim, as necessidades passaram a ser satisfeitas "[...] por uma parte do produto de sua atividade conjunta, obtida pelo sujeito em virtude das relações que ligam uns aos outros, que emergem no processo de trabalho, ou seja, nas relações sociais" (Leontiev, 2021, p. 124).

A ação, portanto, é um processo cujo motivo não coincide com aquilo que visa, ou seja, com seu objeto, pois faz parte da atividade que engloba a ação em questão. Posto isto, a atividade do sujeito realiza-se por meio de um conjunto de ações subordinadas a objetivos particulares que são dados em circunstâncias concretas da sua realidade, e não inventados. Leontiev acrescenta que

> [...] para a consciência do sujeito o objetivo pode aparecer na abstração dessa situação, mas sua ação não pode abstrair-se dele. Por isso, **afora seu aspecto intencional (o que deve ser alcançado), a ação tem seu aspecto operacional (como, de que modo isso pode ser alcançado), que é determinado não pelo objetivo em si, mas pelas condições objetivo-objetais para que seja alcançado**. Em outras palavras, a ação que se realiza responde a tarefa; a tarefa é o objetivo, dado em condições determinadas (Leontiev, 2021, p. 127, grifos nossos).

Vemos a inclusão de outro componente da estrutura da atividade, as **operações**. Estas, para o autor, correspondem aos modos pelos quais a ação será realizada. Destarte, enquanto a ação está relacionada com os objetivos; as operações, estão vinculadas com as condições. As operações, para Leontiev (1978), são conteúdos indispensáveis de toda a ação, mas não se identificam com ela, "[...] uma só e mesma ação pode realizar-se por meio de operações diferentes, e inversamente, ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações (p. 304). Cabe ressaltar que essa diferença entre ação e operação se evidencia nas ações com instrumentos, uma vez que nestes objetos materiais estão fixados justamente modos, operações culturalmente construídas, para se realizar determinada ação.

No estudo da atividade, podemos reforçar o seguinte caminho de análise proposto por Leontiev (2021): as atividades específicas, segundo o critério dos motivos que as despertam; as ações, isto é, processos subordinados a objetivos conscientes e, por último, as operações, que dependem diretamente das condições para que se alcancem objetivo concreto. Todavia, este caminho pode ser mutável, pois as relações internas que caracterizam a atividade podem sofrer transformações, motivos podem deixar de existir e a atividade converter-se em ação, ou até mesmo compor outra atividade ou converte-se em uma operação.

Todo esse movimento ocorre a partir da possibilidade de o sujeito estabelecer relações com instrumentos, signos e, principalmente, com outros seres humanos em um contexto específico. É esse contexto que produz o fluxo geral de sua atividade, mediada pelo reflexo

psíquico. Por isso, entendemos que psíquico e fisiológico se constituem mutuamente, de modo que é impossível compreender a atividade objetal de cada pessoa de forma dissociada da realidade concreta em que está inserida. Como bem destacou Vigotski (2021) ao afirmar que será a história do desenvolvimento cultural da criança, que ao ser investigada, nos permitirá compreender a história do desenvolvimento da síntese mental superior, única e complexa, que pode ser chamada de personalidade.

Enfim, percebemos que a consciência, para a Psicologia Histórico-Cultural, está conectada com a **atividade prática e sensorial** do sujeito e, consequentemente, com todas as obras – instrumentos e signos – do desenvolvimento cultural da humanidade. Esta atividade terá a "[...] função de colocar o sujeito na realidade objetiva e sua transformação em subjetividade" (Leontiev, 2021, p. 113). Ao longo de seu desenvolvimento, ela se desloca de processos externos de funcionamento para a formação de uma imagem psíquica interna, a qual "[...] é produto de processos que ligam praticamente o sujeito com a realidade objetiva" (Leontiev, 2021, p. 114).

Ao observar as ações e operações como componentes da estrutura da atividade, em que as ações estão vinculadas à sua finalidade e as operações condicionadas às condições objetivas dadas, Martins (2016) esclarece que seu desenvolvimento se relaciona com duas exigências: de um lado o domínio sensorial dos objetos estabelecido nas nossas experiências e, por outro lado, o domínio das significações, ou seja, o que representam. Assim sendo,

> [...] se toda ação é finalista, impossível pensá-la na ausência de domínios simbólicos que contemplem, de um lado, a representação abstrata do objeto sob a forma de palavra e, de outro, a função social de tal objeto. Por conseguinte, se o modo e/ou meio pelo qual o indivíduo se relaciona com a realidade para atender a suas carências aponta na direção da estrutura da atividade, representada pelas ações e operações, constata-se que **a atividade está para o motivo (seu porquê), tanto quanto cada ação está para sua finalidade (seu para que), estando as operações para as condições objetivas** (Martins, 2016, p. 1576, grifos nossos).

Portanto, a existência da tríade **atividade-ação-operação** está ancorada na formação da consciência, já abordada no tópico anterior, que "[...] se impõe como condição fundante quer de uma ação, isto é, de um conjunto de operações à vista de uma finalidade pontual, quer da unidade entre várias ações cujos fins se revelem intercomplementares, ou seja, da atividade (Martins, 2016, p. 1576). Sobre esse assunto, Leontiev (2021) esclarece:

> A atividade do sujeito – externa e interna – é mediada e regulada pelo reflexo psíquico da realidade. Aquilo que no mundo objetivo aparece para o sujeito como motivos, objetivos e condições de sua atividade deve ser, de alguma forma, por ele percebido, apresentado, compreendido, retido e reproduzido em sua memória; isso vale também

> para o processo de atividade em relação a si mesmo, a seus estados, características, peculiaridades (p. 145).

Entretanto, a atividade deve ser compreendida em seu caráter dinâmico e histórico, como já mencionado. Leontiev (2021) diz que

> [...] a atividade pode perder o motivo que a tenha suscitado, e então converte-se em uma ação que talvez contemple uma relação totalmente diferente com o mundo, outra atividade; a ação, pelo contrário, pode adquirir uma força impulsora própria e chegar a ser uma atividade particular; por último, a ação pode transformar-se em um meio para alcançar um fim, em uma operação capaz de efetuar diversas ações (Leontiev, 2021, p. 130).

Nesse movimento, em que novas necessidades surgem constantemente e motivos são alterados ou suprimidos, a depender dos significados sociais compartilhados, conseguimos concluir que nem todo ato humano resulta em uma atividade, da mesma forma que nem todas as atividades realizadas pelo sujeito serão essenciais ou orientadoras do seu desenvolvimento. Logo, no complexo sistema de atividades que estruturam a vida humana, teremos uma atividade que se destacará na orientação do desenvolvimento humano, denominada por Leontiev (1978) de atividade dominante.

> Alguns tipos de atividades são, numa dada época, dominantes e tem uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos. Uns desempenham papel essencial no desenvolvimento, outros papel secundário. Razão por que devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto, mas da atividade dominante (Leontiev, 1978, p. 292)

É preciso ressaltar ainda que esta atividade não é sempre a atividade que o indivíduo mais realiza, mas, sim, aquela "[...] cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento" (Leontiev, 1978, p. 312). Dessa forma, compreendemos que será a constituição da atividade dominante que impulsionará e fundamentará as principais mudanças psicológicas, em dado período do desenvolvimento, necessárias ao desenvolvimento humano. E mais, a passagem de uma atividade para outra, está diretamente vinculada com o processo de formação de motivos, previamente abordado.

Com efeito, o desenvolvimento humano é intrínseco ao conteúdo das relações experenciadas pelos sujeitos em sua realidade concreta, e não exclusivamente por sua idade cronológica, contribuindo assim para a superação do enfoque naturalizante, tão presente neste campo. Leontiev (1978), em suas contribuições sobre o desenvolvimento infantil, discorre que "[...] não é a idade da criança que determina, enquanto tal, o conteúdo do estágio de

desenvolvimento, mas, pelo contrário, a idade da passagem de um estágio a outro depende do seu conteúdo e que muda com as condições sócio-históricas" (p. 312).

Essa afirmação do autor está ancorada nas discussões feitas anteriormente por Vigotski (2021), quando este propõe a discussão do problema da idade e a importância de superar o modo de pensar lógico-formal em direção a uma compreensão materialista, dialética e histórico do desenvolvimento humano. Mais uma vez, observamos o caráter social e histórico presente na formação do psiquismo, bem como o impacto das condições materiais oferecidas aos indivíduos em dado contexto. Por isso, compreende-se que o seu processo de desenvolvimento não ocorre por etapas lógicas e sequenciais umas às outras, pelo contrário, o processo é marcado por descontinuidades, saltos e perdas. Vigotski (2009; 2021) contribuiu de maneira efetiva para estas ideias e construiu pilares importantes para que autores subsequentes pudessem elaborar uma teoria da periodização do desenvolvimento, como fez Leontiev (1978; 2021), e, de forma ainda mais sistematizada, como por exemplo, as contribuições de Elkonin (1987).

Entre esses pilares, podemos citar, primeiramente, a discussão que Vigotski (2021) realiza sobre o problema da idade cultural, ao apontar as especificidades existentes na relação estabelecida entre os dois planos de desenvolvimento do comportamento, o natural e o cultural. Para ele,

> [...] quando a criança penetra no universo cultural, ela não apenas aprende algo a partir da cultura, assimila algo, adquiri algo externo, mas a cultura por si refina profundamente o estado natural do comportamento da criança e muda completamente o curso de seu desenvolvimento (Vigotski, 2021, p. 412-413).

De fato, não é possível compreender o desenvolvimento psíquico descolado da cultura e das condições de vida do sujeito, tampouco investigar a permanência estudantil sem considerar as características vigentes em nossa sociedade, especialmente no que se refere às discussões sobre desigualdade social, as quais, como será discutido nas análises deste trabalho, acabam sendo reproduzidas nos contextos educacionais.

O que ressaltamos até agora confirma a necessidade de não limitar a compreensão do desenvolvimento e da sua periodização apenas pela aparência, isto é, pelo que se revela de imediato. É preciso aprofundar a análise, de modo que, além de conhecer as características de determinado período do desenvolvimento, que são mutáveis a depender do tempo histórico em que vivemos, é necessário mergulhar na compreensão e explicação do que acontece durante esse processo, ou seja, investigar o que mudou, como mudou e porque são essas características e não outras. Trata-se de entender o desenvolvimento como devir, como história.

Nessa perspectiva, afirmam-se as dimensões de processualidade e historicidade dos fenômenos humanos, insistentemente destacadas por Vigotski e seus sucessores. Leontiev (1978), explana que

> [...] a duração e o conteúdo do período de desenvolvimento que se poderia chamar da preparação do homem para a participação na vida social do trabalho, a duração e o conteúdo da educação e do ensino, nem sempre tenham sido os mesmos historicamente. A duração mudou de época para época, alongando-se na medida que cresciam as necessidades da sociedade nesse tocante (p. 312).

Temos, assim, a emergência de um novo modo de pensar o desenvolvimento humano, amparado no materialismo dialético e voltado à superação das teorias predominantes até então. De um lado, permaneciam concepções presas à perspectiva biológica e natural; de outro, aquelas que o concebiam como mero produto das interações do sujeito com o ambiente. O foco, porém, não pode recair exclusivamente sobre uma dessas dimensões, sob pena de fragmentar o indivíduo e produzir uma compreensão incompleta do que significa ser humano em nossa sociedade, desconsiderando o desenvolvimento como processo histórico-cultural.

Nesse contexto, Vigotski (1996; 2021) contribui de maneira fundamental, ao introduzir a necessidade de uma abordagem dialética e histórica para compreender o desenvolvimento infantil. Em oposição à ideia de um caminho linear, contínuo e marcado apenas pela cooperação, ele defende que o desenvolvimento é descontínuo, marcado pela alternância de períodos estáveis e críticos. É justamente a partir dessa concepção dialética que o autor identifica as chamadas crises do desenvolvimento.

De acordo com Pasqualini (2009), essas crises podem ser sistematizadas da seguinte forma: crise pós-natal; primeiro ano de vida; crise do 1º ano; primeira infância; crise dos três anos; idade pré-escolar; crise dos sete anos; idade escolar; crise dos 13 anos; puberdade e crise dos 17 anos. A autora menciona que "[...] períodos de crise, produzem-se mudanças e rupturas bruscas e fundamentais na personalidade em um tempo relativamente curto, culminando em uma reestruturação das necessidades e motivos da criança e de sua relação com o meio (Pasqualini, 2009, p. 36).

Na leitura proposta por Vigotski (2021), os períodos de desenvolvimento não devem ser compreendidos como simples etapas sucessivas. Trata-se, antes, de um processo cíclico e dialético, marcado por rupturas e saltos qualitativos, em que as mudanças, muitas vezes, ocorrem de forma conflituosa e nada tranquila. Para o autor, as crises vivenciadas são potência, sintomas de que algo novo está por vir. Instaura-se um conflito entre o inato e o histórico-social, produzido por meio dos processos de inserção da criança na cultura, que ao longo de inúmeras

revoluções, materializam o pensamento humano em sua completude, uma vez que "[...] foi criado e desenvolvido somente em consequência de prolongadas lutas e adaptações das formas naturais de pensamento às formas superiores básicas [...]" (p. 411).

Em relação à existência destas crises, Leontiev (1978) esclarece que, diferentemente da ideia compartilhada de que elas seriam inevitáveis, é preciso entender que as crises nem sempre estão presentes no desenvolvimento psíquico, na verdade o "[...] que é inevitável não são as crises, mas as rupturas, os saltos qualificativos no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é o sinal de uma ruptura, de um salto que não foi efetuado no devido tempo" (p. 296). Por isso, a educação dirigida é capaz de conduzir o processo de desenvolvimento e impulsioná-lo.

Sabe-se, então, que a atividade irá se reorganizar diante de necessidades internas e externas experienciadas pela criança nas suas relações, as quais são responsáveis por ocasionar uma mudança de interesse, formando novas atividades dominantes, em que as anteriores serão superadas, e novas passarão a existir, em um processo dialético ininterrupto (Leontiev, 1978). Para o autor "[...] cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por um certo tipo de relações da criança com a realidade, dominantes numa dada etapa e determinadas pelo tipo de atividade que é então dominante para ela" (p. 292).

Nota-se a questão da periodização da ontogênese humana relacionada com os processos de apropriação das formas históricas e sociais da cultura produzidas pela humanidade. O reconhecimento destas é fundamental no sentido de avançar nos estudos sobre o desenvolvimento, ainda muito marcado por concepções idealistas e adaptacionistas. Sobre isso, Facci (2004) defende que a "[...] superação dessa visão idealista implica compreender a relação da criança com a sociedade construída historicamente a partir das necessidades dos homens" (p. 66).

Ainda de acordo com Facci (2004), a partir da Psicologia Histórico-Cultural, tanto para Elkonin (1987) quanto para Leontiev (/1978), cada estágio de desenvolvimento da criança será caracterizado por uma atividade principal, responsável por desempenhar a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade naquele momento. Aliás, é preciso considerar que estas atividades "se formam nas condições concretas dadas de sua vida – adapta-se à natureza, modifica-a, cria objetos e meios de produção desses objetos, para suprir suas necessidades" (Facci, 2004, p. 67).

Nos estudos de Elkonin (1987), por exemplo, encontramos uma proposta inicial de periodização do desenvolvimento humano, tendo como alicerce a atividade dominante em cena. Para ele, os principais estágios pelos quais os sujeitos percorrem são: comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação

íntima pessoal e atividade profissional/estudo. Diante da necessidade de abordar os outros períodos da vida, Martins, Abrantes e Facci (2020) propuseram uma análise do desenvolvimento humano, abrangendo desde o nascimento até a velhice. Essa pauta será retomada ainda nesta seção.

Por hora, para além do seu papel ativo e diretivo, a consciência deve ser compreendida como um produto subjetivo, manifestando as relações sociais executadas pela atividade da pessoa no mundo objetal. Por isso, Leontiev (2021) acrescenta que a atividade não é somente algo que expressa a imagem psíquica, objetivada em seu produto, uma vez que o produto é resultado da atividade. No movimento entre os elementos sujeito, atividade e objeto, o autor destaca que esta relação será quebrada no momento da atividade sensorial prática do ser humano, que a atividade ao ser alterada e enriquecida, por conseguinte será "[...] mais rica e mais verdadeira do que a consciência que a precede" (p. 149).

A atividade será a base da consciência, um processo real do movimento da atividade, em que o sujeito irá se apropriar-se do mundo objetivo, na forma de reflexo consciente. Ademais, a formação da consciência humana necessitará de um processo de significação, construído por meio da linguagem, em um sistema de relações objetivas e mediações durante a formação e desenvolvimento da sociedade. Vigotski (2009) possibilitou um embasamento teórico e empírico bastante denso a respeito da relação entre a linguagem e o pensamento[47].

Discutimos um pouco sobre o desenvolvimento dessas funções no processo de formação da consciência humana, tema abordado na seção 1. No próximo tópico, vamos nos ater especificamente aos três elementos constitutivos da consciência citados por Leontiev (2021): **conteúdo sensível, significado social e sentido pessoal**.

2.2 Elementos constitutivos da consciência e sua relação com a atividade humana

Como citado anteriormente, participam da estrutura da consciência o conteúdo sensível, o significado social e o sentido pessoal. Esses elementos estão sempre vinculados entre si e, à medida em que o indivíduo se insere e se apropria da cultura humana, desenvolve seu psiquismo. Inicialmente, o contato com sensações, percepções e representações constitui a base para a formação da consciência – o que Leontiev (2021) denomina conteúdo sensível. Essa

[47] Para aprofundamento da temática indicamos a leitura do livro *A construção do Pensamento e da Linguagem*, tradução de Paulo Bezerra, publicada pela Editora Martins em 2009.

premissa reflete a importância que o autor atribui às imagens sensoriais, como se observa a seguir:

> [...] a função especial das imagens sensoriais da consciência consiste em que elas conferem realidade ao quadro consciente do mundo que se revela para o sujeito. Em outras palavras, justamente graças ao conteúdo sensorial da consciência, o mundo aparece para o sujeito como existente não em sua consciência, mas fora dela, como um campo objetivo e objeto de sua atividade (Leontiev, 2021, p. 154).

Logo, somente no decurso do desenvolvimento da criança e de sua entrada no mundo humano, por meio de sua atividade, de suas brincadeiras e de seus jogos, que ela será capaz de exprimir a sua singularidade. No início do desenvolvimento, Leontiev (2021) pontuou que "[...] a consciência existe apenas na forma de imagem psíquica que revela para o sujeito o mundo circundante, já a atividade permanece, como antes, prática, exterior" (p. 152).

Na sequência, esta atividade irá tornar-se também objeto da consciência, "[...] toma-se consciência das ações dos outros e, por meio delas, das ações do próprio sujeito" (Leontiev, 2021, p. 152). Assim, elas passam a se comunicar uma com a outra, por meio do processo de significação com auxílio de gestos ou linguagem oral. Conclui Leontiev (2021): "[...] a consciência-imagem se torna também consciência-atividade" (p. 153), apontando a atividade como categoria formadora da consciência humana, como trouxemos antes.

Sendo assim, podemos concluir que a consciência será formada considerando as relações internas engendradas pela atividade objetal do sujeito e a sua realidade, num processo de representação, inicialmente por meio de imagens sensoriais, de um quadro do mundo para este sujeito. Neste processo, "[...] as imagens sensoriais da pessoa adquirem uma nova qualidade, justamente sua significação. Os significados são os mais importantes 'formadores' da consciência humana" (Leontiev, 2021, p. 161), eles

> [...] **refratam o mundo na consciência da pessoa**. [...] Por trás dos significados da língua se ocultam modos socialmente elaborados (operações) de ação, em cujo processo as pessoas alteram e conhecem a realidade objetiva. Em outras palavras, nos significados está representada **a forma ideal de existência do mundo objetal,** transformada e convertida em matéria da língua, suas propriedades, conexões e relações, ocultas pela prática social conjunta. Por isso, os significados, por si só, ou seja, abstraído de seu funcionamento na consciência individual, são tão "não psicológicos" quanto à realidade socialmente percebida, que está por trás deles (Leontiev, 2021, p. 161, grifos nossos).

Na base de formação dos significados, temos os conceitos, que como já vimos, são "[...] um produto da associação e generalização das impressões na consciência do sujeito individual, cujos resultados são fixados nas palavras" (Leontiev, 2021, p. 162). Nesse aspecto, temos um

ponto de encontro com as contribuições de Vigotski (2009), que defende a palavra como o motor necessário para o desenvolvimento cultural em sua potencialidade, fazendo surgir o que entendemos hoje como consciência humana.

Retomando as discussões de Vigotski (2009), a "[...] palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra" (p. 398), propondo assim uma relação indissociável entre linguagem e pensamento. Ou seja, por meio de generalizações e conceitos, os significados sociais contribuirão com processo de desenvolvimento e formação da consciência e, consequentemente, no modo de entender o mundo a partir do que é socialmente partilhado. E mais do que isso, por meio da linguagem e dos significados sociais compartilhados, o mundo vai ampliando-se para o sujeito, que ao desenvolver imagens subjetivas do mundo real se apropriará dos modos de pensar desenvolvidos pela humanidade.

Sobre o processo de formação de conceitos, Leontiev (2021) ressalta que, diferentemente da formação de imagens genéricas sensoriais, estes serão resultado de um processo de assimilação, no decorrer da atividade da criança com outras pessoas ao seu redor, de significados historicamente elaborados.

Em um primeiro momento, o processo de apropriação dos significados socialmente produzidos ocorrerá por meio da atividade exterior da criança, em contato com os objetos materiais e suas relações sociais. Posteriormente, após assimilar os significados concretos referentes ao objeto, a criança irá dominar as operações propriamente lógicas que foram necessárias para construção deste objeto. Só então, após a interiorização destas operações, "[...] elas formam significados abstratos, conceitos, e seu movimento constitui uma atividade mental interior, uma atividade no plano da consciência" (Leontiev, 2021, p. 163).

Portanto, ao realizar a prática social, o ser humano formará conceitos, noções e ideias a respeito do mundo em que está inserido, a depender das condições concretas de sua realidade. Neste sentido, além os impactos das condições objetivas de vida deste sujeito para a formação dos significados, temos o seu caráter histórico, uma vez que o significado das palavras não é estático e, segundo Vigotski (2009), evoluem, alcançando generalizações cada vez mais elevadas.

Percebemos, assim como Martins (2016), uma aproximação entre os objetos de estudo de Vigotski e Leontiev, pois enquanto o primeiro se debruçou sobre o estudo da constituição e do desenvolvimento da imagem subjetiva da realidade objetal, Leontiev (2021) aprofundou os estudos da atividade. Ambos os autores apresentam análises complementares quando afirmam a natureza histórico-cultural acerca do desenvolvimento do psiquismo humano, entendendo que

"[...] a gênese do pensamento radica no tratamento objetivo da realidade, quando as formas sensoriais de relação com ela se revelam insuficientes na superação dos desafios e tarefas que se apresentam ao indivíduo" (Martins, 2016, p. 1584).

O processo de significação resultará na formação da consciência dos indivíduos, como já discutimos, sem perder de vista os modos e condições objetivas da realidade. Assim, os significados elaborados socialmente estarão presentes tanto dentro quanto fora deste sujeito, de forma que eles passem "[...] a viver uma vida dupla na consciência dos indivíduos" (Leontiev, 2021, p. 165), interconectados com a motivação subjetiva desenvolvida.

Este debate levanta a temática do **sentido pessoal**, aspecto da consciência que delimita a nossa singularidade, e está diretamente relacionado com o significado social. Ambos são, ao mesmo tempo, interdependentes e distintos: enquanto o significado refere-se a uma das zonas de sentido que a palavra terá em determinado contexto, o sentido será único, correspondendo à síntese do conjunto de experiências individuais na realidade concreta. Como já adiantamos, cada sujeito compreenderá os reflexos psíquicos acerca da sua realidade de forma particular, sendo necessário pontuar a diferença entre "[...] o significado objetivo reconhecido e o significado para o sujeito" (Leontiev, 2021, p. 165), sendo este último nomeado pelo autor como sentido pessoal.

Antes disso, é importante pontuarmos que os conceitos de sentido e significado também foram e ainda são estudados por outros autores, inclusive de diferentes áreas do conhecimento[48]. As discussões que trazemos neste texto estão intimamente ligadas às contribuições desenvolvidas por Vigotski e Leontiev dentro da perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural.

Na própria Psicologia, Namura (2004) cita que o conceito está presente desde o seu início como ciência; portanto, marcado por uma compreensão dualista do ser humano, a qual separa o sujeito-objeto e razão-emoção. Considerando isso, Vigotski já buscava superar essa visão dualista por meio da formulação do conceito de **sentido**, ressaltando assim o que é inerentemente humano no ser humano, ou seja, sua "[...] capacidade de criação e autoprodução nos seus modos e condições de existência" (Namura, 2004, p. 91).

---

[48] No interior da própria Psicologia Histórico-Cultural encontramos posicionamentos divergentes acerca do conceito de sentido pessoal. González Rey (2019) buscou esclarecer a evolução da categoria de sentido, além de identificar uma ruptura significativa entre a proposta original de Vigotski e a posterior interpretação de Leontiev. Todavia, não é nosso objetivo discutir as nuances envolvidas no processo de desenvolvimento do conceito; por isso, nosso direcionamento será dado à teoria da atividade proposta por Leontiev (1978; 2021) e ao entendimento da constituição do sentido pessoal como um elemento importante da consciência humana, esta desenvolvida na relação do indivíduo com o mundo concreto.

Vigotski (2009), por exemplo, buscou compreender a distinção entre linguagens externa, egocêntrica e interior durante sua investigação a respeito da dinâmica e da estrutura presente na relação entre pensamento e linguagem. A partir de sua leitura de mundo, o autor apresenta o conceito de sentido ressaltando sua importância para a constituição da consciência e diferencia-o do conceito de significado. De acordo com Asbahr (2014) "[...] o sentido, que no caso da linguagem interior tem predomínio sobre o significado, é mais amplo que o significado: é a soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência" (p. 267). Esta compreensão fica mais evidente quando analisamos as observações do próprio autor:

> [...] **o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada**. **O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata**. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (Vigotski, 2009, p. 465, grifos nossos).

Isso nos ajuda a entender o fato do pensamento não coincidir absolutamente com a linguagem, uma vez que ambos percorrem um caminho internamente mediado, "[...] por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras" (Vigotski, 2009, p. 479). Essa mediação será realizada por meio dos motivos e dos afetos, os quais colaboram ativamente para a formação do pensamento. Serão estes motivos[49] responsáveis por direcionar a atividade humana.

Assim, tendo a atividade como categoria central de análise, Leontiev (1978; 2021) apropria-se do conceito de sentido. Na sua obra, o define como **sentido pessoal**, estabelecendo sua relação com a atividade e a consciência humana. Compreende que são as significações que mediam as relações do ser humano com o mundo, e estas significações são produzidas por meio do reflexo psíquico da realidade, englobando aqui tudo o que cerca esse sujeito.

Ao nascer, portanto, o indivíduo já conta com um sistema de significações pré-estabelecido, que apesar de estar em transformação contínua, apresenta-se como pronto e acabado. Asbahr (2014) elucida que "[...] a significação também se constitui como fenômeno da consciência individual, o que não significa que perca seu conteúdo objetivo, que é o conteúdo social" (p. 268), reafirmando o papel das relações para o processo de formação da consciência. Por meio dessas relações, cada indivíduo apropria-se de determinadas significações de forma

[49] Discorreremos sobre esse conceito no decorrer desta seção.

distinta, ou mesmo pode não se apropriar delas; tudo dependerá, nesse momento, do sentido pessoal que essa significação possui para o sujeito.

Esta exploração feita por Leontiev (1978) fortalece a sua tese de que "[...] a consciência não pode ser compreendida a partir de si própria" (p. 96), é preciso partir da

> [...] análise dos fenômenos da vida, característicos da interação real que existe entre o sujeito real e o mundo que o cerca, em toda a objetividade independentemente das suas relações, ligações e propriedades. Razão por que num estudo histórico da consciência**, o sentido é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito** (Leontiev, 1978, p 96-97, grifos nossos).

De acordo com o autor, quando o sujeito toma consciência do meio exterior, o sentido é criado através da relação objetiva entre aquilo que provoca a ação, ou seja, o motivo da atividade, e aquilo para o qual sua ação se orienta como resultado imediato, que se configura como o fim da ação. Ou seja, "[...] o sentido consciente traduz a relação do motivo com o fim" (Leontiev, 1978, p. 97). Por isso, para encontrar o sentido pessoal, é necessário descobrir seu motivo correspondente.

Nessa conjuntura, Leontiev (2017) destacou a importância de conhecer os motivos da atividade, pois "[...] o significado psicológico de uma ou outra ação depende de seu motivo, do sentido que tem para o sujeito, o qual caracteriza fundamentalmente sua fisionomia psicológica" (p. 47). Explica ainda que esses motivos são caracterizados por sua diversidade e podem ser diferenciados, primeiramente, pelo tipo de necessidade a que se vinculam. Pontua que da mesma forma que as necessidades "[...] os motivos dividem-se em *naturais e superiores, entre estes, existem os materiais e os espirituais.* Também se podem diferenciar pela forma com que se manifesta seu conteúdo: podem ter forma de imagem, de conceito, de pensamento, de ideal etc." (p. 48).

Além disso, a efetividade de um motivo também depende da possibilidade de sua realização prática: para que de fato mobilize uma atividade, é necessário que existam condições objetivas que permitam ao sujeito planejar um objetivo e agir para alcançá-lo. Na ausência dessas condições, mesmo que o motivo esteja presente, ele não se concretiza em uma atividade capaz de satisfazer a necessidade correspondente. Nesses casos, sua ação pode se restringir a uma reação de orientação diante do ambiente ou, eventualmente, dar origem a "[...] uma atividade imaginativa em forma de ilusão" (Leontiev, 2017a, p. 49).

Segue um exemplo clássico do autor que exemplifica essa situação:

> Imaginemos um aluno lendo uma obra científica que lhe foi recomendada. Eis um processo consciente que visa um objetivo preciso. O seu fim consciente é assimilar o conteúdo da obra. Mas qual é o sentido particular que toma para o aluno este fim e por consequência a ação que lhe corresponde? Isso depende do motivo que estimula a atividade realizada na ação da leitura. Se o motivo consiste em preparar o leitor para sua futura profissão, a leitura terá um sentido. Se, em contrapartida, se trata para o leitor de passar nos exames, que não passam de uma simples formalidade, o sentido de sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos; assimilá-la-á de maneira diferente (Leontiev, 1978, p. 97).

Esse exemplo reforça que o sentido pessoal atribuído à atividade não é apenas uma escolha subjetiva que será feita pelo corpo discente, mas decorre da interação entre suas necessidades individuais, os motivos que orientam a ação e o contexto social e cultural em que cada indivíduo está inserido. Assim, o mesmo conteúdo lido por diferentes sujeitos pode gerar diferentes sentidos pessoais, pois cada um se apropria dos significados socialmente construídos de maneira particular. Como ressalta Leontiev (1978), o motivo irá designar "[...] aquilo em que a necessidade concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula" (p. 97), e não um sentimento de uma necessidade. Desta maneira, para o autor, "[...] o **objeto da atividade é seu motivo efetivo**" (Leontiev, 2021, p. 123, grifos nossos).

Além disso, atividades complexas, no nosso caso a atividade de estudo profissionalizante, em geral, respondem a múltiplos motivos simultâneos, o que lhes confere distinções psicológicas na forma como se articulam à ação. Por isso, o autor destaca a necessidade de diferenciar os motivos "*eficazes dos ineficazes*, segundo as condições dadas" (Leontiev, 2017a, p. 49):

> Quando se investigam esses motivos, vê-se que são diferentes por seu caráter geral e pelo papel que desempenham. Um gênero de motivos da atividade de estudo é *geral e amplo* (por exemplo, adquirir formação cultural, preparar-se para o trabalho futuro etc.). Outro gênero de motivo é *particular e estreito* (por exemplo, receber prêmios, não ter castigos). O primeiro é mais constante, atua durante muito tempo e não depende de situações casuais. O segundo tipo atua durante pouco tempo e segundo circunstâncias diretas (por exemplo, a atitude do professor). Quando motivos de um e outro gênero atuam simultaneamente, formam uma espécie de sistema único, no qual cada um deles tem papel distinto: os motivos gerais e amplos dão ao estudo do estudante um sentido determinado, e os do segundo grupo estimulam à ação imediata (Leontiev, 2017a, p. 49-50).

De acordo com Asbahr (2014), há portanto, uma distinção proposta por Leontiev (2017) entre motivos geradores de sentido ou motivos realmente eficazes, e motivos-estímulos ou motivos apenas compreensíveis. Os motivos geradores de sentido, como o próprio nome sugere, atribuem um sentido pessoal à atividade. Nessas atividades, observa-se uma relação consciente entre os motivos que as impulsionam e os objetivos das ações. Por outro lado, os motivos-

estímulos desempenham uma função sinalizadora, sem gerar sentido, atuando como fatores impulsionadores, positivos ou negativos, da atividade, sendo considerados motivos externos à ação do sujeito.

Na relação que mantêm entre si, "[...] 'só motivos compreensíveis' tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem, e por conseguinte, novos tipos de atividade" (Leontiev, 2017b, p. 70). Retomando o exemplo citado anteriormente, considere a situação em que um estudante lê um texto com o objetivo de ser aprovado em um teste. Se, em determinadas condições, o resultado dessa ação se tornar mais significativo do que o motivo inicial que a desencadeou, pode ocorrer "[...] uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto" (Leontiev, 2017b, p. 71). Em vista disso, novos motivos nascem e, com isso, novos tipos de atividade. Desse modo, todo sentido é um sentido de alguma coisa que foi significada pelo indivíduo em seu contexto, o que o coloca como parte integrante da consciência, reafirmando a relação entre o significado social existente e o sentido pessoal desenvolvido.

Leontiev (1978), assim como Vigotski, também esclarece as diferenças entre estas categorias – sentido e significado –, afirmando que apesar de estarem ligadas intimamente, "[...] é o sentido que se exprime nas significações (como motivo nos fins) e não a significação no sentido (p. 98)". Além do mais, os significados, como vimos, são mais estáveis, já os sentidos alteram-se a depender da realidade concreta do sujeito, traduzindo a sua relação com os fenômenos objetivos conscientizados.

E nas situações em que não há coincidência clara entre sentido e significado? Para ilustrar, recorremos a outro exemplo apresentado pelo autor:

> Podemos por exemplo, ter a consciência perfeita de um acontecimento histórico, compreender a significação de uma data; isso não exclui o fato de que a data em questão possa ter vários sentidos para o homem. Um sentido para o jovem ainda nos bancos da escola, um outro sentido para o mesmo jovem que partiu para o campo de batalha defender a sua pátria e dar a vida por ela. Os seus conhecimentos do acontecimento, data histórica, modificaram se, aumentaram? Não. Pode mesmo acontecer serem menos precisos, que certos elementos tenham sido esquecidos. Mas eis que por uma razão qualquer este acontecimento lhe vem de súbito ao espírito; ele aparece a consciência numa iluminação totalmente nova, de certo modo num conteúdo mais completo. Tornou-se outro, não como significação e sob o aspecto do conhecimento que tem dele, mas sob o aspecto do sentido que ele reveste para ele; tomou um novo sentido para ele, mas profundo (Leontiev, 1978, p. 98).

A significação se mantém, mas os sentidos referentes a ela se alteram, dependendo das vivências particulares de cada indivíduo. Por isso, ao propormos estudar o sentido pessoal da atividade de estudo profissionalizante para estudantes participantes da Política de Assistência

Estudantil, demonstramos a relação dialética entre o sujeito e o contexto histórico-cultural em que os processos educacionais estão imersos, com a intenção de desvelar as particularidades e as singularidades que concernem à sua constituição psíquica.

Assim, voltando ao exemplo proposto por Leontiev (1978), a atividade de estudo pode abranger diversas ações, que vão desde a organização do material até a metodologia de estudo utilizada. É importante que essas ações sejam executadas de forma integrada. A atividade de estudo deve estar conectada a um motivo – aprender – e todas as ações relacionadas precisam estar sistematizadas, permitindo que se articulem com as necessidades que impulsionara essa atividade, gerando assim um determinado sentido pessoal para a pessoa.

Consideradas essas discussões, torna-se fundamental abordar a periodização do desenvolvimento psíquico, uma vez que, ao longo da vida e da trajetória escolar, cada estudante se apropria, de forma singular, do conjunto de significados sociais sobre a educação presentes em sua realidade. Esse processo resulta na constituição dos sentidos pessoais que a atividade desperta em sua consciência, entre elas, a atividade voltada para a apropriação do conhecimento já produzido pela humanidade.

2.3 Periodização do desenvolvimento psíquico: a formação da atividade de estudo profissionalizante

Tendo em vista o que foi discutido até aqui, a análise da constituição dos sentidos pessoais, mediada pelos motivos e fins das ações, abre caminho para aprofundar a reflexão acerca da formação da atividade de estudo profissionalizante para o corpo discente. Ou seja, enquanto uma categoria de análise para compreensão do desenvolvimento psíquico, a atividade, estruturada por meio das necessidades, motivos e finalidades, possuindo como seus componentes as ações e as operações, ao ser realizada, movimenta diversos processos internos e externos aos sujeitos. Será ela, portanto, o traço fundamental do psiquismo humano.

Assim sendo, as discussões anteriores corroboram os impactos da atividade no processo de humanização, pois os seres humanos constituem-se e desenvolvem-se em relações contínuas tanto entre si, quanto com os instrumentos e signos presentes em sua realidade concreta, histórica e social. Em cada período da vida, várias atividades poderão estar presentes; no entanto, uma será eleita a atividade dominante, responsável por impulsionar o seu desenvolvimento.

Ao apresentarmos as principais mudanças e características desses períodos, reafirmamos o destaque de Leontiev (1978) quanto à interdependência entre eles, de forma que

"[...] as modificações observadas entre o princípio e o fim de um estádio nos processos de vida psíquica da criança não são independentes uns dos outros, mas estão interiormente ligados uns aos outros" (p. 308-309). Por essa razão, ao investigarmos a atividade de estudo profissionalizante, reconhecemos a importância de alcançar, dentro dos limites existentes, as nuances da história e do processo de desenvolvimento em sua totalidade.

Considerando esses aspectos, embasando-se nas contribuições de Vigotski como de Leontiev, Elkonin (1987) sistematizou em seus estudos as seguintes atividades dominantes: a atividade dominante de comunicação emocional direta, no primeiro ano de vida; a atividade dominante objetal manipulatória, formada na primeira infância; a atividade de jogo de papéis, presente na idade pré-escolar; a atividade dominante de estudo, na idade escolar e, a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional de estudo, no período da adolescência.

O primeiro estágio nomeado por Elkonin (1987) corresponde à comunicação emocional direta com os adultos, que seria "[...] a atividade orientadora da criança pequena, com base na qual e dentro da qual se formam as ações orientadoras e sensório-motoras de manipulação[50]" (p. 116). Sobre este período, Facci (2004) esclarece que nas suas interações com o adulto, o bebê utilizará vários recursos na tentativa de se comunicar, como o choro, demonstrando suas sensações e o sorriso, como uma forma de buscar uma comunicação social. Todo esse movimento acontecerá em um processo de assimilação das tarefas e dos motivos da atividade humana e das normas de relacionamento existentes naquele contexto.

No estágio seguinte, Elkonin (1987) menciona um novo período em que observamos o predomínio da assimilação dos procedimentos elaborados socialmente, com domínio ativo das operações objeto-instrumentais, em que o adulto participa ativamente mostrando a criança e realizando com elas as ações possíveis junto aos objetos. Por isso, o nome de atividade objetal manipulatória, pois a criança terá como prioridade a relação com o objeto e sua a ação com ele. Observa-se ainda "[...] um peculiar 'fetichismo objetal': é como se a criança não percebesse o adulto, que está 'escondido' pelo objeto e suas propriedades" [51] (Elkonin, 1987, p. 117). O autor considera que neste momento há o desenvolvimento da inteligência sensório-motora, responsável por preparar a criança ao surgimento da função simbólica.

Como consequência do intenso desenvolvimento da linguagem, que atua como meio de organizar a colaboração com os adultos, tendo a atividade objetal como precursora da

---

[50] Tradução do trecho "La actividad rectora del niño pequeño, sobre cuyo fondo y dentro de la que se forman las acciones orientativas y sensomotoras de manipulación" (p. 116).

[51] Tradução do trecho "un peculiar «fetichismo objetal»: es como si el niño no advirtiera al adulto, el que está «oculto» por el objeto y sus propiedades." (p. 117).

assimilação dos procedimentos de ação socialmente elaborados com os objetos, surge na idade pré-escolar a brincadeira como atividade orientadora. Este estágio é conhecido como jogo de papéis, pois a criança passa a desejar realizar uma atividade socialmente significativa e valorizada, contribuindo assim para a preparação para a aprendizagem escolar. Além disso, por meio do jogo, a criança modela as relações entre as pessoas (Elkonin, 1978).

Os processos que compõem este período são fundamentais para a consolidação da atividade de estudo, o período subsequente, momento em que a educação irá assumir um papel de protagonista na formação das forças intelectuais e cognitivas da criança, sobretudo na assimilação de novos conhecimentos. Esses conceitos contribuirão para mediar todo o sistema de relações entre a criança e os adultos ao seu redor, incluindo a comunicação pessoal no contexto familiar (Elkonin, 1978).

Até pouco tempo, no período pré-escolar, as necessidades básicas da criança são atendidas pelos adultos, que impõem exigências à sua conduta, dos quais a criança sente-se dependente. Nesse período, a criança vivencia um mundo dividido em dois círculos: o primeiro, mais íntimo, formado pelos pais ou pelas pessoas com quem convive, cujas relações determinam seu modo de se relacionar com os demais; o segundo, mais amplo, é constituído pelos outros membros da sociedade (Leontiev, 1978).

Quando a criança ingressa na escola, o seu modo de vida sofre modificações importantes, como, por exemplo, a inclusão da relação com os professores que passam a compor seu círculo mais íntimo de contatos. Nesse contexto, o estudo torna-se a atividade principal. Segundo Leontiev (1978), o lugar que a própria criança ocupa em relação ao adulto muda significativamente. Na escola, ela assume responsabilidades e realiza tarefas, sentindo, pela primeira vez, que está engajada em atividades realmente importantes.

O estudo atua, portanto, como um meio que conecta a criança ao sistema de relações com os adultos ao seu redor, incluindo a comunicação com a família. Em resumo,

> Todo o sistema das suas relações vitais se reorganiza. O essencial não é evidentemente o fato de ela ser obrigada a fazer qualquer coisa: ela já tinha obrigações antes de entrar para escola. O essencial é que doravante as suas obrigações não são apenas para com os pais e o educador; são objetivamente obrigações relativas à sociedade. Da sua realização dependerão do seu lugar na vida, a sua função e o seu papel social e, portanto, como consequência, todo o conteúdo da sua vida futura (Leontiev, 1978, p. 289).

As mudanças provocadas nesse período de consolidação da atividade de estudo[52] conduzem à transição para outro estágio de desenvolvimento, culminante com a chegada da adolescência. Nesse momento, o lugar que o sujeito passa a ocupar muda significativamente, pois agora assemelha-se ainda mais com os adultos, tanto nos aspectos físicos quanto cognitivos; colocam-no, em certos casos, em pé de igualdade com eles, e, frequentemente, em determinados aspectos até mesmo superior.

Deste modo, Elkonin (1987) considera que outra atividade despontará como principal: a comunicação íntima pessoal. Adolescentes procuram, nas interações com o grupo, uma maneira de se posicionar em relação às questões que a realidade traz para suas vidas pessoal e social. De acordo com o autor, trata-se de um período de desenvolvimento mais crítico, responsável pelo estabelecimento de relações pessoais íntimas na tentativa de reproduzir com colegas as relações existentes entre as pessoas adultas. Facci (2004) acrescenta que, por meio da comunicação pessoal com seus pares, somado ao desenvolvimento do próprio pensamento, adolescentes desenvolvem visões gerais sobre o mundo, sobre as relações interpessoais, seu próprio futuro e constroem o sentido pessoal da vida.

Leontiev (1978) complementa que em relação à consciência, "[...] esta passagem a última idade escolar é marcada pelo desenvolvimento de uma atitude crítica face às exigências, às maneiras de agir, às qualidades pessoais dos adultos e pelo aparecimento de interesses novos pela primeira vez verdadeiramente teóricos" (Leontiev, 1978, p. 291). Sendo assim, o desenvolvimento do pensamento conceitual está intimamente relacionado à atividade de estudo e ao acesso aos conhecimentos sistematizados. Não é algo que aparece na adolescência de forma natural ou proveniente apenas de suas interações no mundo cotidiano.

Essa mudança no desenvolvimento intelectual, de acordo com Vigotski (2009), será resultado do processo de formação dos conceitos verdadeiros. O pensamento conceitual permite ao indivíduo acessar uma consciência social, facilitando a assimilação adequada do conhecimento em ciência, arte e diversas áreas da vida cultural. Com esse tipo de pensamento,

---

[52] Nos estudos acerca da Teoria da Atividade de Estudo, Cardoso e Puentes (2019) destacam as contribuições de V. V. Davidov (1979-1998). De acordo com os autores, é possível interpretar que para V. V. Davidov, o estudo "é a atividade na qual a aprendizagem que acontece tem como objetivo a transformação psíquica (novas formações, mudanças qualitativas na psique, desenvolvimento intelectual) e subjetiva (personalidade, moral) do sujeito dela por intermédio da assimilação do conteúdo escolar" (p. 289). Embora não seja nosso objetivo investigar a elaboração do conceito, do conteúdo e da estrutura da atividade de estudo profissionalizante, a qual está sendo abordada nessa tese, não podemos deixar de apontar a potência do acesso ao conhecimento sistematizado de determinada profissão para a autotransformação do sujeito também em outros períodos de sua vida.

consegue compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo. O pensamento abstrato se desenvolve cada vez mais, enquanto o pensamento concreto começa a ser algo do passado.

O conteúdo do pensamento se transforma em convicções internas, orientações para seus interesses, normas de conduta, sentido ético, além de seus desejos e propósitos. As normas morais e éticas da sociedade medeiam sua interação com seus colegas e, "[...] esse comportamento em grupo ainda dá origem a novas tarefas e motivos de atividade dirigida ao futuro, e adquire o caráter de atividade profissional/de estudo" (Facci, 2004, p. 71). Portanto, as relações e atividades[53] estabelecidas nesse período são fundamentais para o processo de formação da atividade da atividade de estudo profissionalizante, considerando o início do período da vida adulta, momento em que o mundo do trabalho se configura como um novo contexto de atuação.

Segundo Leontiev (1978),

> À primeira vista, e superficialmente, pode parecer que não ocorre, no fim do período da infância e da adolescência e com a passagem à vida profissional, qualquer mudança no lugar que ocupa o estudante no sistema das relações humanas. Mas não passa de uma aparência. O adolescente que ainda hoje não passa de um debutante zeloso que é consciência da sua situação torna feliz e orgulhoso, estará amanhã nas fileiras dos entusiastas da produção de vanguarda. **Tornando-se um trabalhador, ocupa agora um lugar novo, a sua vida adquire um conteúdo novo** e isso significa que vê doravante o mundo sob uma nova luz (Leontiev, 1978, p. 291, grifos nossos).

Como constaremos também nas análises, o caminho percorrido a partir de então dependerá do lugar que cada jovem ocupa no sistema de relações sociais, relacionado com as possibilidades oferecidas pelo modo de produção capitalista em vigor na nossa sociedade. Além de tudo, este lugar não irá determinar por conta própria o desenvolvimento, pois ele indica meramente o nível alcançado em um dado momento. Para o Leontiev (1978), "[...] o que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento da atividade, tanto exterior como interior" (p. 291). Ou seja, a atividade de estudo estando mais autônoma, intelectual e indagadora, passará a ser utilizada como meio para a orientação e

---

[53] Nessa tese, em vários momentos, iremos reforçar o quanto as atividades que são desenvolvidas nos diversos períodos vida estão relacionadas entre si. Neste sentido, sabemos que para analisar a situação social de desenvolvimento do sujeito, é preciso considerar como as atividades em períodos anteriores foram constituídas. Entretanto, dada as limitações presentes em qualquer estudo e, principalmente, o objetivo deste trabalho, não adentraremos em profundidade nessas discussões. No mais, reforçamos a importância de outras pesquisas que abordem as aproximações e os distanciamentos entre a atividade de estudo e a atividade de estudo profissionalizante, que embora visem objetivos comuns – apropriação do conhecimento humano sistematizado – são atividades distintas entre si.

preparação profissional para alguns ou a entrada no mercado de trabalho para outros, pois o desenvolvimento está relacionado com as condições concretas em que está inserido e em como esse processo será internalizado por cada estudante.

Na intenção de dar continuidade as contribuições originais de Vigotski, Leontiev e Elkonin citadas nesse trabalho acerca do processo de periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico considerando agora outros períodos da vida, Martins, Abrantes e Facci (2020) organizaram uma importante obra[54] que oferece subsídios para um enfoque que abrange todo o ciclo vital, do nascimento à velhice. Essa perspectiva amplia a compreensão dos diferentes períodos e de suas interconexões, tornando-se fundamental para o entendimento do objetivo central desta tese.

No interior da obra, Abrantes e Bulhões (2020), ao discutirem a periodização do desenvolvimento psíquico, com destaque para o período inicial da vida adulta – a juventude, observam que, em paralelo à atividade dominante realizada pelo indivíduo, podemos encontrar também um conjunto de outras atividades sociais presentes no cotidiano desses sujeitos, reforçando assim a unidade dialética do processo de formação do psiquismo. Para os autores, na juventude "[...] as multideterminações e o intricado de experiências de que participam os indivíduos, fica cada vez mais fugidia e problemática a identificação de uma atividade dominante que oriente o desenvolvimento psíquico" (Abrantes; Bulhões, 2020, p. 242).

Logo, não podemos considerar apenas a dimensão subjetiva, a questão cronológica, relações interpessoais imediatas e, até mesmo, as questões utilitárias que se apresentam em nosso cotidiano. É preciso ir além, analisar as dimensões coletivas e históricas que determinam as relações sociais vivenciadas, com o intuito de empreender quais as condições objetivas disponibilizadas pelo modo de produção capitalista atual em que vivemos (Abrantes; Bulhões, 2020).

Em primeiro lugar, na nossa sociedade, jovens da classe trabalhadora, ao buscarem sua autonomia, enfrentam uma necessidade iminente de ingressar no mercado de trabalho, tanto para auxiliar no sustento de sua família, como para garantir as condições de estudo e se qualificar. A venda de sua força de trabalho, muitas vezes, já se inicia na própria adolescência. Esse processo irá ocorrer de maneira diferente com as pessoas pertencentes a classes sociais mais favorecidas, pois o seu foco será a formação profissional por meio de um projeto de estudos com acesso ao conhecimento abstrato e às atividades intelectuais oferecidas pela

---

[54] MARTINS, Lígia Martins; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados.

educação superior. Sua posição não impõe a necessidade do ingresso imediato ao mercado de trabalho; na verdade, acabam ficando distantes deste contexto e das necessidades sociais (Abrantes; Bulhões, 2020).

Leal e Mascagna (2020) destacam ainda que o que se apresenta ao indivíduo em relação à profissão ou algumas carreiras são aspectos aparentes, valorizados socialmente, como, por exemplo, a possibilidade de ganhar dinheiro rapidamente, obter altos salários ou adquirir *status* social, dentre outros fatores. Estas questões também se refletem no contexto escolar, quando se valorizam algumas profissões e/ou disciplinas em detrimento de outras, de acordo com o interesse de cada estudante ou quando o enfoque é apenas na formação técnica para exercer determinada profissão. Contudo, essa concepção de escolha[55] profissional e de trabalho se deve ao tipo de sociedade em que vivemos que, tem sua base no modo de produção capitalista, em que o trabalho se fundamenta na obtenção de lucro, na exploração da força de trabalho e em interesses individuais em detrimento do bem coletivo.

Sendo assim, Abrantes e Bulhões (2020) advertem que, para compreender as possibilidades de desenvolvimento nesse período da vida, bem como qual a atividade ou quais são, é preciso investigar a atitude dos indivíduos durante a juventude e sua relação com o mundo do trabalho. Por essa razão, defendem que

> [...] analisar o desenvolvimento no período da juventude e identificar a atividade dominante que permita "guiar" o desenvolvimento do jovem no intuito de uma práxis consciente é pressupor a unidade contraditória entre a *atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva*, destacando que a predominância de uma delas ocorre pela determinação da posição que o jovem ocupa em relação aos meios de produção (Abrantes; Bulhões, 2020, p. 242).

Enfim, desvendar como se desenvolve esta unidade contraditória entre a atividade de estudo profissionalizante e atividade produtiva, dependerá, por exemplo, da análise das condições de vida, do acesso aos instrumentos já produzidos pela humanidade e das relações estabelecidas por jovens, sobretudo no mundo do trabalho. No caso dessa pesquisa, nosso recorte será dado a atividade de estudo profissionalizante, atividade que visa "a apropriação dos conhecimentos relativos a dada profissão" (Trindade *et al.*, 2024, p. 13), buscando apreender os motivos envolvidos na sua realização e em como eles podem estar vinculados a permanência estudantil.

[55] Considerando a Psicologia Histórico-Cultural, o uso do termo escolha será sempre relativo, uma vez que está imbricado às condições concretas de vida impostas pelo modo de produção capitalista na sociedade atual.

Do mesmo modo, compreender que vivemos em uma sociedade de classes, produtora de mercadorias e com seu modo de funcionamento estruturado pela lógica do capital, é fundamental para analisarmos como cada pessoa se relaciona com sua realidade, principalmente quando nos propomos a abordar nesta pesquisa estudantes atendidos pela Política de Assistência Estudantil[56], integrantes da classe trabalhadora. Para estes sujeitos, o mundo do trabalho possível apresenta "[...] ritmos e modelos de exploração comuns ao do adulto, porém com menor salário, sendo apartado de seu momento intelectual em toda a sua complexidade" (Abrantes; Bulhões, 2020, p. 248). Nesse impasse, surge outra questão relevante para a discussão: o que entendemos por juventude em nossa realidade histórico-social, marcada pela divisão de classes entre dominados e dominantes, marcada por intensa desigualdade e exclusão?

Em primeiro lugar, a juventude não pode ser confundida com o período da adolescência, pois está associada com o início da vida adulta. As normativas existentes sobre o tema são divergentes. Se por um lado, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que pessoa adolescente se encontra na faixa etária de 12 anos completos a 17 anos incompletos; a Política Nacional da Juventude designa que o indivíduo que se encontra nesta fase da vida possui de 15 anos a 25 ou 29 anos. Essa dificuldade em estabelecer uma conceituação universal para determinado conceito decorre do fato de que seu significado está relacionado diretamente com sua materialidade social e simbólica. Para Trancoso e Oliveira (2014), "[...] os conceitos aí compostos não são e não podem ser considerados supra históricos, uma base estável em cima da qual a realidade é estabelecida, e a partir da qual esta mesma realidade pode ser apreendida" (Trancoso; Oliveira, 2014, p. 143).

Sendo os conceitos construções histórico-sociais[57], é importante afastar-se de concepções que, ora, são exclusivamente de ordem natural, intrínseca ou biológica, ora remetem somente as questões culturais e ambientais vivenciadas pelos sujeitos. Por isso, reforçamos a necessidade de problematizar essa falsa dicotomia, uma vez que a partir de uma perspectiva

---

[56] A política, como veremos em discussões posteriores, visa ampliar e garantir as condições de permanência dos estudantes no ensino superior e a conclusão dos seus respectivos cursos. Esta necessidade surgiu após o início do processo de democratização que possibilitou alterações significativas no perfil de estudantes presentes nesse nível de ensino. Ambas as discussões serão feitas na seção 3.

[57] Para compreender estes aspectos indicamos a obra de Philippe Ariès, *História Social da Criança e da Família*, a qual oferece importantes contribuições para a compreensão da adolescência, assim como da infância, enquanto construções sociais. O autor analisa as transformações históricas pelas quais passaram as sociedades e que influenciaram diretamente a forma como se constituiu a noção de infância e, posteriormente, de adolescência. De acordo com Ariès (1986), até o século XVIII não existia propriamente uma ideia de adolescência: a criança pequena passava diretamente à condição de jovem adulto, sem que se reconhecessem fases intermediárias. A adolescência era, nesse contexto, confundida com a infância. Apenas a partir do século XIX é que essa etapa passou a ser concebida como uma fase distinta do desenvolvimento humano, ainda que com compreensões bastante variadas quanto às suas características e à faixa etária a ela atribuída.

sócio-histórica, as mudanças biológicas são localizadas dentro de um propósito cultural, entendendo que a significação da cultura acontece também nos planos sócio e microgenético (Trancoso; Oliveira, 2014). Por conseguinte,

> [...] convencionar ser o início da juventude aos 18 anos, numa necessária primeira aproximação, é tarefa problemática em uma sociedade de classes, em que a desigualdade nas atividades das quais o jovem participa é imensa. No entanto, considerar o momento em que se encerra a juventude é tarefa ainda mais complexa, pois podemos observar que na própria política para juventude a idade apresenta variação entre 25 e 29 anos, não sendo possível uma precisão em relação ao ser jovem (Abrantes; Bulhões; 2020, p. 246-247).

Ademais, não é nosso objetivo investigar a problemática sobre em que momento começa e termina a juventude. O que queremos enfatizar é justamente o fato de que encerrar a compreensão da juventude em termos cronológicos limita as possibilidades de análise desse período da vida. Vigotski (2021) no início do século XX, como já abordamos, apontava esse impasse nas suas discussões sobre o problema da idade cultural. Na perspectiva histórico-cultural, o que irá possibilitar a superação de um período de desenvolvimento em relação ao outro, isto é, da passagem de uma atividade dominante para outra, não são exclusivamente aspectos biológicos e maturacionais, mas, sobretudo, aspectos culturais e históricos que medeiam as relações materiais que organizam e estabelecem a vida humana em uma dada sociedade.

A constituição dos significados sociais e sentidos pessoais da atividade de estudo profissionalizante estará, portanto, vinculada à particularidade capitalista, processo já apontado por Leontiev (1978), quando ele afirma que, nessas "[...] condições históricas consideradas, as significações dominantes são as representações, as ideias que traduzem a ideologia burguesa" (p. 133). Tais significados afastam-se da finalidade da educação defendida na seção anterior, que busca garantir às novas gerações o acesso a toda a produção cultural acumulada pela humanidade.

Na lógica do capital, sabemos que, como consequência da divisão da sociedade em classes, os seres humanos passaram a ser submetidos a relações opostas e desiguais em relação aos meios de produção e à distribuição do produto social. Nesse cenário,

> A alienação econômica engendrada pelo desenvolvimento da propriedade privada leva também à alienação, **a desintegração da consciência humana**. Tal desintegração se expressa na inadequação entre o sentido que atividade adquire para a pessoa e seu produto, seu significado objetivo (Leontiev, 2021, p. 55, grifos nossos).

Posto isso, reiteramos que as características do modo de produção atual em nossa sociedade e as relações estabelecidas nesse meio determinarão quais significados sociais são atribuídos à educação e, sobretudo, quais sentidos pessoais podem ser constituídos para a atividade de estudo. Em sua pesquisa sobre o sentido pessoal para o ensino superior de estudantes que vivenciam dificuldades acadêmicas e suas relações com a formação do fracasso educacional, Trindade (2021) observou "[...] o quanto se torna evidente a articulação desses motivos com um determinado significado social elaborado acerca da educação na nossa sociedade: a educação formal como possibilidade de mudança de vida, isto é, como probabilidade de ascensão social" (Trindade, 2021, p. 192). No caso específico de sua pesquisa, ela concluiu que

> [...] **com os sentidos pessoais apartados do processo de aprendizagem, a formação superior dos acadêmicos torna-se fundamentalmente promovida por ações individualizadas de estudo que não se constituem plenamente em atividade de estudo profissionalizante**. Nessa dinâmica, os estudantes internalizam, como conteúdos de suas consciências, concepções que denotam as ditas dificuldades acadêmicas como contradições relativas às suas singularidades, isto é, à sua falta de esforço, dedicação e /ou organização pessoal, e não como questões estruturais inerentes à atual particularidade. Em síntese, produz-se um verdadeiro fracasso educacional – da plena constituição dos estudantes e do processo educativo superior – e, portanto, o sucesso da sociedade do capital (Trindade, 2021, p. 192, grifos nossos).

Como já referido antes, os sentidos pessoais atribuídos por estudantes em sua atividade de estudo profissionalizante, a qual resulta em uma formação acadêmico-profissional para atuação na sociedade, estão, portanto, relacionados com o significado social da educação em vigor na sociedade capitalista. Essa observação leva-nos a refletir sobre o impacto da constituição desses sentidos na permanência estudantil, uma vez que, como destacado por Trindade (2021), não se tem observado a concretização da atividade de estudo profissionalizante, mas sim a realização de ações de estudo desprovidas de sentido.

No entanto, não podemos perder de vista que, embora a particularidade capitalista produza ações alienadas de estudo – reduzindo-o, muitas vezes, a um meio instrumental para a inserção no mercado de trabalho –, essa mesma realidade é permeada por contradições. Ao compreendermos a vida social como processo histórico e dialético, reconhecemos que os sujeitos embora vivenciem determinações produzidas pelas condições objetivas, também as transformam em sua práxis.

Nesse sentido, torna-se fundamental trazer à tona a discussão acerca das possibilidades de produção de outros significados para o estudo e para a permanência na educação superior. Cada sujeito, ao se constituir nas relações sociais e ao atuar no mundo, também o transforma. Assim, mesmo sob determinações alienantes, abrem-se frestas para a construção de sentidos

que ultrapassem a lógica imediata do capital, apontando o quanto a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento humano, para a apropriação crítica do conhecimento e para a ampliação das possibilidades de participação na vida social.

Tais leituras levantaram diversas questões: podemos dizer que, caso o corpo discente não desenvolva, em sua concretude, a atividade de estudo profissionalizante durante sua trajetória na educação superior, isso impactaria no seu processo de permanência? Em que medida esses dois pontos estão relacionados entre si? Além disso, como se dá o desenvolvimento da unidade contraditória entre a atividade de estudo e atividade produtiva à luz de uma sociedade capitalista, compreendidas por Abrantes e Bulhões (2020), como a atividade guia desse período da vida?

A Política de Assistência Estudantil (Brasil, 2024a) por sua vez, assegura apenas parcialmente[58] que estudantes em situação de vulnerabilidade[59], que são seu público-alvo, tenham suas necessidades de vida atendidas por meio dos auxílios e serviços oferecidos. De que maneira essa política tem contribuído para que o estudo se constitua a atividade predominante? Nos casos em que o público discente precisa exercer outra atividade laboral além do estudo, tal política continua, de fato, atendendo às suas demandas? Por fim, cabe indagar: a universidade está preparada para compreender as dificuldades vivenciadas por estes sujeitos e, sobretudo, disposta a rever seus modos de funcionamento?

São muitas as perguntas ainda sem respostas. No entanto, esperamos, por meio das entrevistas realizadas com estudantes que vivenciam essa trajetória e que também são atendidos pela Política de Assistência Estudantil, contribuir para a elucidação de algumas delas, em uma investigação que vá além da superfície, analisando o processo de constituição dos sentidos pessoais atribuídos à atividade de estudo profissionalizante e suas implicações para a permanência na educação superior.

[58] Essa discussão será retomada na última seção, momento em que nos debruçaremos acerca dos limites e das potencialidades apresentadas pelo público discente participante em relação a assistência estudantil.

[59] Para a Política Nacional de Assistência Social (Brasil, 2004), considera-se em situação de vulnerabilidade "[...] famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social" (Brasil, 2004, p. 33).

3 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DISCUTINDO A PERMANÊNCIA PARA ALÉM DO CAPITAL

> A nossa época de *crise estrutural global* do capital é também uma época histórica de *transição* de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar.
>
> (Mészáros, 2008, p. 76).

A opção pela citação de Mészáros (2008), deve-se, para além das influências acadêmicas já citadas, em sua capacidade de fornecer elementos que explicam as consequências do modo de produção capitalista no campo da educação. Logo, parafraseando o autor no título, destacamos a necessidade de analisar o fenômeno da permanência estudantil em sua totalidade, no intuito de oferecer olhares que rompam com a lógica do capital.

Nesse sentido, esperamos que tenha ficado evidente o quanto os processos históricos constituem marca fundante das reflexões desenvolvidas acerca do desenvolvimento psíquico e, sobretudo, de como este se forma a partir das contradições, conflitos e mediações vivenciados pelos sujeitos em sociedade. Por isso, quando retomamos o objetivo desta pesquisa – analisar o processo de constituição dos sentidos pessoais atribuídos à atividade de estudo profissionalizante e suas implicações para a permanência na educação superior de estudantes atendidos pela Política de Assistência Estudantil (PNAES) –, consideramos imprescindível discutir as nuances do processo de democratização do acesso à educação superior no país, a trajetória da assistência estudantil no Brasil e, por fim, as concepções de permanência estudantil presentes atualmente.

Ressaltamos, ainda, que não se trata de uma descrição cronológica e linear dos fatos que compõem a história da educação superior[60] e da assistência estudantil, tarefa, que, dada a sua

[60] Tomando como parâmetro o Capítulo IV da LDB de 1996, a educação superior no Brasil abrange os seguintes

complexidade, ultrapassaria os limites desta pesquisa, mas de uma tentativa de contemplar os aspectos que consideramos mais relevantes no processo de constituição do perfil atual do público estudantil que acessa esses espaços. Por essa razão, é possível que ocorram alguns saltos históricos entre os fatos apresentados, o que se justifica pelos recortes necessários à investigação. Seguiremos, então, às discussões propostas.

3.1 Expansão e democratização da educação superior no Brasil: continuidades e rupturas

A trajetória da educação superior no Brasil inicia-se com a inauguração das primeiras faculdades isoladas em 1808, após a chegada da família real[61]. Somente um século depois, especificamente em 1909, é criada a primeira universidade em Manaus[62]. Desde modo, com um processo de implantação tardio, o ensino superior no país esteve durante muito tempo voltado ao atendimento da elite (Cunha, 2000). Entretanto, nas últimas décadas, testemunhamos um processo de reconfiguração desse sistema em função de novas políticas de acesso, da expansão e interiorização da rede federal de ensino e do expressivo aumento de incentivos fiscais a entidades privadas.

No intuito de desvelar os fatos relacionados à expansão e ao início do processo de redemocratização da educação superior, adotamos como marco temporal a Constituição Federal (CF) de 1988, em razão dos impactos da normativa no fomento a diversas políticas públicas voltadas à consolidação de um Estado de Bem-Estar Social (Brasil, 1988). Faremos este percurso partindo do presente, contextualizando como está configurada a educação superior em nosso tempo, e depois, seguiremos para uma retomada das principais políticas que provocaram estas alterações.

Em primeiro lugar, é inegável que a oferta de vagas na educação superior passou por um significativo processo de expansão nas últimas duas décadas. Tal constatação pode ser observada no Gráfico 1, a seguir, elaborado a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos

---

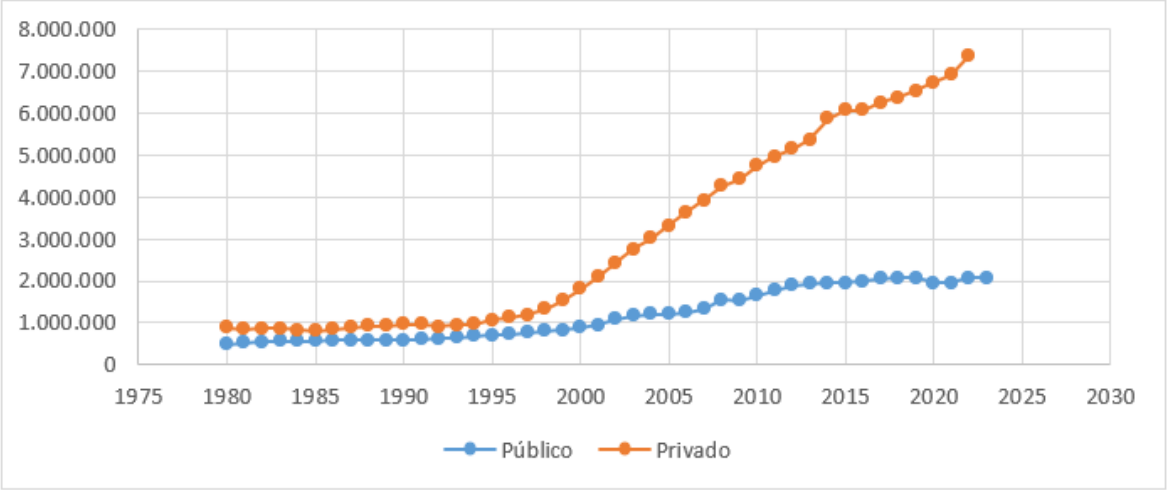
cursos e programas: cursos sequenciais por campo de saber, de graduação, de pós-graduação (programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros) e de extensão. Nesta seção e no decorrer de todo o trabalho, o foco será a modalidade de graduação (Brasil, 1996a).

[61] As primeiras Escolas Superiores no Brasil foram criadas com a chegada da Família Real em 1808, em estabelecimentos isolados e cursos voltados para a formação profissional, especialmente Direito, Medicina e Engenharia (Cunha, 2000).

[62] De acordo com Cunha (2000), as primeiras universidades brasileiras surgiram apenas em 1909 e 1912, com a criação das Universidades de Manaus e do Paraná, respectivamente. Ambas, no entanto, foram estabelecidas como instituições livres e tiveram existência breve. Por isso, muitos estudiosos consideram que a primeira universidade brasileira só foi efetivamente criada em 1920, com a fundação da Universidade do Rio de Janeiro pelo governo central.

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que acompanha, desde 1980, o número de matrículas nos cursos de graduação.

Gráfico 1: Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa – Brasil 1980-2023



Fonte: Adaptado a partir dos dados do INEP (2024)

Sem dúvida, os dados divulgados pelo INEP (2024) evidenciam, por meio de indicadores quantitativos, uma aparente expansão desse nível de ensino, especialmente após os anos 2000[63]. Quanto ao número de vagas em cursos de graduação presencial, observa-se que, entre 1995 e 2023, o quantitativo passou de 1.759.703 para 9.976.782 vagas, correspondendo a um aumento de 467%. Entretanto, é preciso analisar detalhadamente como essa expansão ocorreu e quais foram os determinantes que a acompanharam.

De acordo com o gráfico, a rede privada conta com mais de 7,9 milhões de estudantes, o correspondendo a 79% do sistema de educação superior. Desse total, 59% (4.712.303) do público estudantil está frequentando a modalidade Educação a Distância (EaD)[64]. Além disso, há também uma diferenciação em relação à oferta de EaD entre as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas com e sem fins lucrativos. Nas IES privadas com fins lucrativos, apenas 31% estão matriculados em cursos presenciais, enquanto nas IES sem fins lucrativos, esse

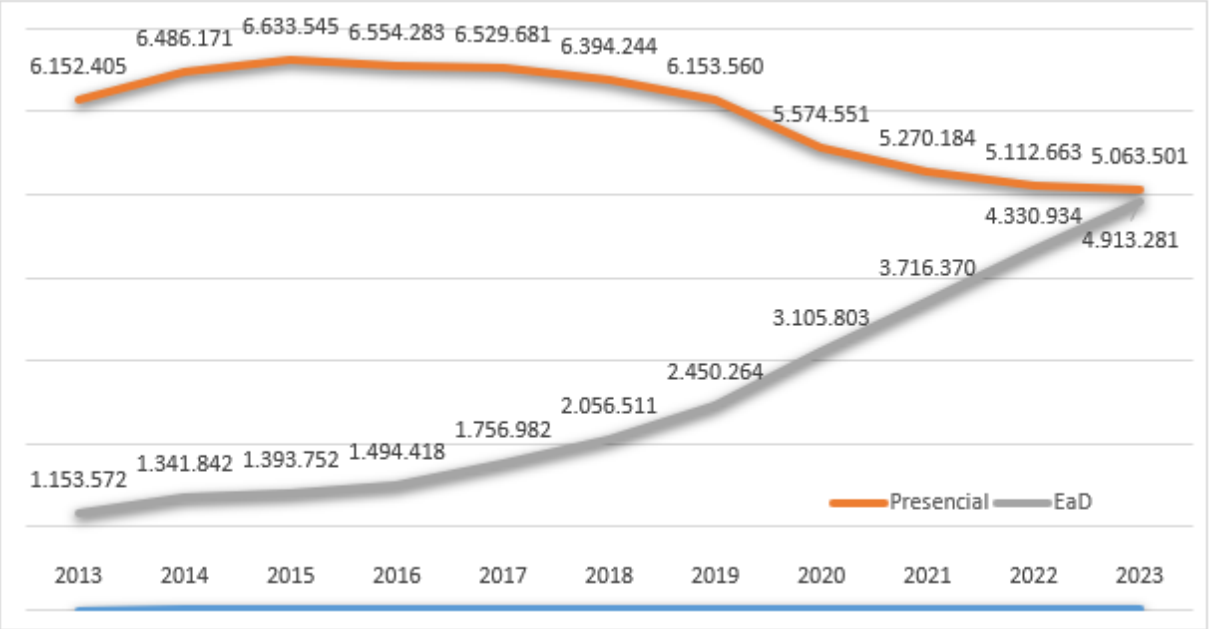
[63] O aumento das matrículas no ensino superior procedeu-se em escala internacional. De acordo com Ezcurra (2011), dados do Compêndio Mundial de Educação 2009, da UNESCO em 2009, apontam que o número de estudantes passou de 28,6 milhões em 1970 para 100,8 milhões em 2000, e para 152,5 milhões em 2007, o que para a autora, indica um processo de massificação neste nível de ensino.

[64] A modalidade EaD é regulamentada pelo Decreto Nº - 9.057, de 25 de maio de 2017.

percentual sobe para 74%. Já no ensino público federal, população à qual a Política de Assistência Estudantil é direcionada[65], observamos que, na distribuição dos 1,3 milhão de estudantes na educação superior em 2023, 93,5% (1.241.336) estavam matriculados no ensino presencial e, 6,5% (85.721) no ensino EaD[66] (INEP, 2024).

Considerando a expansão da modalidade EaD, o INEP (2024) ressalta que o número de ingressos em cursos de graduação à distância tem aumentado substancialmente nos últimos anos, ultrapassando 3,3 milhões de novos estudantes em 2023. Por outro lado, o número de ingressantes em cursos presenciais vem diminuindo desde 2014, como podemos constatar no gráfico abaixo:

Gráfico 2: Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil 2013 -2023.



Fonte: Adaptado pela autora, a partir dos dados do INEP (2024)

Em 2021, foi registrado o menor valor dos últimos 10 anos. Em 2023, foram registrados praticamente os mesmos valores de 2022. Para o instituto, se a tendência for mantida, o número

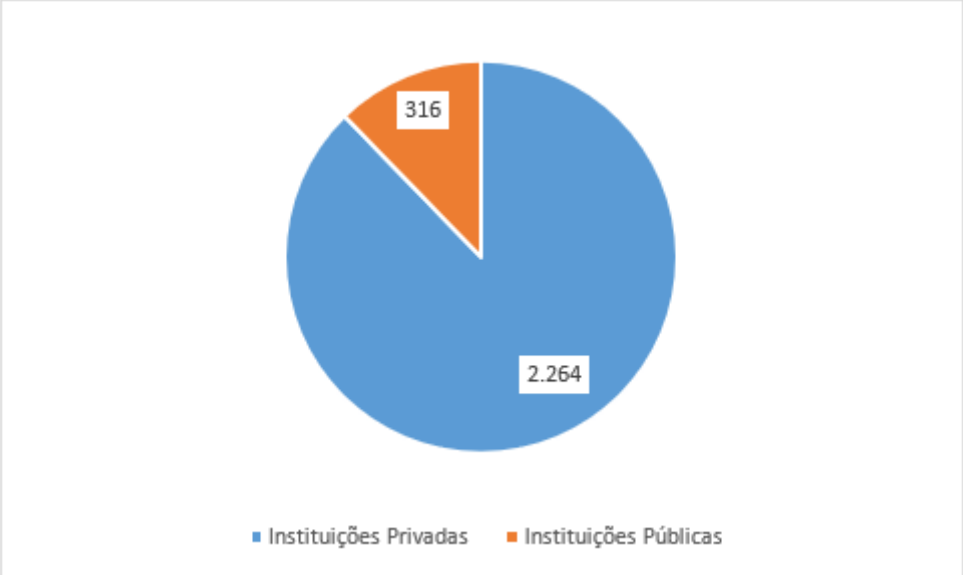
[65] Como discorremos no tópico seguinte, a Política de Assistência Estudantil está limitada ao atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais de graduação e em cursos presenciais de educação profissional técnica de nível médio, não englobando estudantes matriculados na modalidade EaD.

[66] No ensino público federal, a implementação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, ampliou a oferta de vagas na modalidade EaD. Para Mancebo *et al*. (2015, p. 42), a UAB carrega indevidamente a denominação de universidade, pois na verdade se trata de "mais um programa de educação que se une às IES nos três níveis da federação". Por outro lado, possibilita que muitos estudantes prossigam seus estudos na educação superior.

de estudantes em cursos à distância deve superar, em 2024, o número de estudantes em cursos presenciais (INEP, 2024). No que se refere à expansão das instituições, o Brasil apresentava em 1995, segundo os dados do INEP, um total de 894 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 210 (23,5%) instituições públicas e 684 (76,5%) privadas. Já em 2023, das 2.580 IES, 316 (12,25%) eram públicas e 2.264 (87,75%) privadas. Nesse contexto, o setor privado se sobressaiu, com um crescimento de 231%, enquanto no setor público esse acréscimo correspondeu a 50,48%.

No gráfico a seguir podemos visualizar o resultado desse crescimento, considerando a modalidade das instituições.

Gráfico 3: Número de instituições de educação superior – Brasil 2023



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do INEP (2024).

A rede pública federal, setor para o qual a Política de Assistência Estudantil é direcionada, conta atualmente com 69 universidades e 41 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFETS). Há, ainda, 10 faculdades, uma ligada ao MEC, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), e 9 vinculadas a outros órgãos[67], além de 1 Centro Universitário, a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Em 2023, esta rede estava presente em 960 municípios brasileiros, por meio

[67] Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE), Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), Instituto Militar de Engenharia (IME), Instituto Superior de Ciências Policiais (ISCP), Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), Centro de Instrução de Aviação do Exército (CIAvEx), Faculdades (Facs), Escola de Sargentos de Logística (EsSLog), Escola de Sargentos das Armas (ESA) (INEP, 2024).

de *campi* com cursos presenciais ou de polos EaD. São 101 municípios na região Norte; 332, no Nordeste; 252, no Sudeste; 176, no Sul; e 99, no Centro-Oeste (INEP, 2024). Uma diversidade significativa de territórios, com a presença de realidades distintas e demandas estudantis específicas a depender de cada uma das regiões.

Entretanto, mesmo com a expansão das matrículas, em 2023 somente 21,6% da população de 18 a 24 anos frequentava a educação superior, de um total de 22,3 milhões de pessoas (INEP, 2024). Resultado ainda distante da meta 12 prevista no Plano Nacional de Educação – 2014-2024 (PNE)[68], que pretende elevar a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta (Brasil, 2014). Carvalho e Oliveira (2022) citam que nos primeiros quatro anos do plano (2014-2018), o setor público teve uma participação na expansão das matrículas de 18,7%, enquanto o setor privado concentrou 81,3% das matrículas.

Desde modo, os resultados da expansão das vagas neste nível de ensino no Brasil descritos anteriormente, estão ligados, sobretudo, à crise e reestruturação do Estado e da educação superior em vários países do mundo a partir dos anos 1960 e 1970. No conjunto das reformas orientadas para o mercado e para a superação da crise, temos uma proposta de implantação da política neoliberal[69] ocorridas no século XX, a qual acaba privilegiando o setor privado (Silva Júnior; Sguissardi, 2000).

O ponto de partida para a divulgação e a globalização do ideário neoliberal foi o ano de 1989, quando ocorre, na capital dos Estados Unidos, Washington, uma reunião com economistas de instituições financeiras como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, conhecida como Consenso de Washington. Para Batista (1995), entre as determinações instituídas nessa reunião estão o ajuste fiscal, redução do tamanho do Estado, privatização, abertura comercial e financeira, fim das restrições ao capital externo, desregulamentação, reestruturação do sistema previdenciário, investimento em infraestrutura básica, fiscalização dos gastos públicos e fim das obras gigantescas.

Por sua vez, anos antes no Brasil, com o fim do Regime Militar em 1985, iniciou-se uma nova organização da política de educação superior no país. Um movimento impulsionado pelos debates promovidos por diversas organizações e coletivos, que ocorreram antes mesmo

---

[68] O PNE foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025 por meio da Lei Nº 14.934, de 25 de julho de 2024. No ano de 2025, a proposta do novo plano, para o decênio 2024-2034, aguarda a tramitação por meio do Projeto de Lei 2614/2024. Link para acesso ao texto do projeto de lei: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm.

[69] De acordo Dardot e Laval (2016) o neoliberalismo é caracterizado pela redução do Estado no controle direto da economia, "[...] não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida" (p.8).

da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988. Nesse contexto, surgiram grupos que defendiam o ensino público, laico e gratuito em todos os níveis, bem como grupos ligados ao setor privado, interessados no acesso a verbas públicas e na liberdade de condução de negócios educacionais (Saviani, 2010).

De fato, a CF de 1988 reconheceu a educação como um direito social em seu artigo 6º, juntamente com outros direitos, como a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. No que se refere ao direito à educação, o artigo 205 dispõe: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho** (Brasil, 1988, s.p., grifos nossos).

Por outro lado, embora o artigo citado anteriormente estabeleça a educação como um direito social, existem distinções claras entre os níveis de ensino quanto à obrigação do Estado. O artigo 208 estabelece como dever do poder público a oferta da educação infantil e da educação básica, obrigatória e gratuita, enquanto, no caso da educação superior, afirma-se que o acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística deve ocorrer "**segundo a capacidade de cada um**" (Brasil, 1988, s.p., grifos nossos). Deste modo, o acesso a este nível de ensino, não se trata efetivamente de um direito universal[70].

Em 1990, temos a reconfiguração do processo de globalização da economia mundial, sustentada principalmente pelo grande avanço tecnológico e ascensão da política neoliberal. No Brasil, estas mudanças têm início durante o governo Fernando Collor de Mello e se intensificam no ano de 1995, quando Fernando Henrique Cardoso (FHC) assume a presidência (Silva Júnior; Sguissardi, 2000).

Nos dois mandatos do presidente FHC (1995-1998 e 1999-2002), o Brasil enfrentou uma intensa ofensiva da política neoliberal, materializada, principalmente, por meio da Reforma do Aparelho do Estado, iniciada no ano de 1995. Essa reforma alterou a estrutura normativa dos serviços públicos, alinhando-a às diretrizes estabelecidas pelo Consenso de Washington e por organismos multilaterais signatários, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (Silva Júnior; Sguissardi, 2000).

---

[70] Importante pontuar também a presença da noção de mérito na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em seu artigo 26 traz o seguinte posicionamento sobre o direito a educação: "[...] A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito." Link: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.

No campo educacional, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)[71] em 1996 delineou os rumos da reforma educacional em todos os níveis, com ênfase especial na educação superior (Silva Júnior; Sguissardi, 2000). A normativa definiu que a educação escolar no Brasil é organizada em dois níveis: I – educação básica, composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e, II – educação superior. Em relação ao segundo nível, a Lei estabelece, no artigo 43, como finalidades,

> I – estimular **a criação cultural** e o **desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo**; II – **formar diplomados** nas diferentes áreas de conhecimento, […]; III – **incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica**, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, **desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive**; IV – **promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade** e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – **suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional** […]; VI **– estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente**, […]; VII – **promover a extensão, aberta à participação da população**, […]; VIII – **atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica**, […] (Brasil, 1996, grifos nossos).

Nos textos das duas normativas citadas (CF de 1988 e LDB de 1996), observamos a diversidade de objetivos atribuídos à educação superior. No caso da LDB, das oito finalidades apresentadas, apenas uma se refere ao objetivo de diplomar pessoas, indicando que a educação superior não se restringe à simples concessão de diplomas ou à formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Por esse motivo, quando discorremos sobre o papel da educação no desenvolvimento do psiquismo na Seção 1, destacamos a importância da efetivação de processos educacionais que contemplem todas as finalidades previstas nessa lei.

Todavia, a LDB de 1996, em consonância com o artigo 208 da Constituição de 1988, apresenta as instituições privadas de ensino, em todos os níveis, como uma das categorias administrativas das instituições educacionais. Ristoff (2016) destaca que, após a implementação dessas normativas, ocorreu um crescimento considerável das matrículas na educação superior, especialmente no âmbito das instituições privadas, assim como destacamos no Gráfico 1.

A respeito das mudanças pelas quais a educação superior passou desde então, Silva Júnior e Sguissardi (2000) abordam a entrada de uma "[...] racionalidade gerencial privada, que se traduz na redução da esfera pública ou na expansão do capital nesse setor e de sua racionalidade organizativa" (p. 98), em concordância com os ideais neoliberais. Os autores

---

[71] Lei n° 9.394/96.

apontam também que a educação superior caminha para uma configuração de um sistema dual, em que de um lado estão as instituições exclusivamente de ensino e, de outro lado, as que associam a pesquisa e a extensão. Esta realidade foi comprovada nos relatórios dos últimos censos do INEP, com predominância para a primeira modalidade, como demonstramos[72].

No caso das instituições públicas, observa-se que estas passam a se organizar dentro de uma lógica mercantil, seguindo, em suas normativas, a racionalidade das empresas privadas. Nessa conjuntura, para os autores

> É lícito também concluir afirmando a hipótese de que a nova configuração que adquire a educação superior no Brasil não parece estar fadada a garantir um avanço significativo da educação pública e da inclusão social; ao contrário, tenderia a aprofundar a apartação social entre a minoria incluída e a maioria dos cada vez mais excluídos da "sociedade do conhecimento"; se efetivada, traria consequências profundas para a esfera educacional e para a própria identidade institucional universitária, inclusive em relação à formação do docente universitário para o exercício da docência, da pesquisa ou da extensão (Silva Júnior; Sguissardi, 2000, p. 104).

Na mesma direção, Chauí (2003) alerta que ocorreu a transição da universidade como instituição social para a universidade prestadora de serviços. Segundo a autora, em uma sociedade capitalista, quando uma instituição é estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, passa a ser controlada por contratos de gestão e avaliada por índices de produtividade, tornando-se, assim, "[...] definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, [...] pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual" (Chauí, 2003, p. 7).

Com base nos argumentos de Chauí (2003), a universidade contemporânea, ao assumir características de uma organização, afasta-se dos princípios fundamentais de uma instituição e aproxima-se progressivamente a oferta de uma educação mercadológica e massificada, e, portanto, cada vez mais distante das pautas sociais.

No percurso da expansão da educação superior no Brasil, até então dominado pela ampliação das vagas na rede privada, tivemos, a partir de 2003, com o início dos governos do Partido dos Trabalhadores (Luiz Inácio Lula da Silva – 2003 a 2010 e Dilma Vana Rousseff –

---

[72] Nesse cenário, a educação superior brasileira pode experienciar mudanças significativas a partir da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, a qual estabelece as diretrizes da extensão, pontuando, por exemplo, em um dos seus artigos que as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, tanto de instituições públicas, quanto privadas. Além disso, as instituições de ensino superior terão o prazo de até 3 (três) anos para sua implantação. Link: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808.

2011 a 2016), um crescimento significativo da rede federal de educação superior pública, como citamos anteriormente. Esse processo, impulsionado pela criação e federalização das instituições, contribuiu para o ingresso de parcelas da população anteriormente excluídas das universidades em razão de suas condições concretas de subsistência. Entretanto, o cenário educacional brasileiro continuava marcado pelo protagonismo da iniciativa privada, mesmo diante das políticas de ampliação e interiorização implementadas no governo Lula voltadas ao setor público.

Contudo, apesar das críticas, é preciso reconhecer os avanços, mesmo ainda limitados, no que se refere a expansão do acesso ao ensino público superior, pois, se por um lado, as políticas neoliberais, subordinadas aos interesses do capital, restringem e dificultam a efetivação do direito à educação assegurado pela Constituição Federal de 1988, por outro, as lutas por democratização do acesso e garantia da permanência possibilitaram o surgimento de várias reformas educacionais, as quais trouxeram em suas pautas parte dos interesses da classe trabalhadora.

Estas reformas foram responsáveis por alterar, consideravelmente, o perfil de estudantes que presentes dentro das instituições[73]. Políticas como o Reuni (Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), o Prouni (Programa Universidade para Todos)[74], o Fies (Financiamento Estudantil)[75], o Sisu (Sistema de Seleção Unificada) e Lei de Cotas do Ensino Superior – Lei Nº 12.711/2012, implementadas durante o governo Lula, têm trazido um público heterogêneo a estes espaços, transformando o contexto universitário. Diante da amplitude dos impactos dessas normativas, vamos nos ater neste momento às discussões do Reuni, do Sisu e da Lei de Cotas, todas relacionadas ao sistema da educação superior pública, campo de atuação da Política de Assistência Estudantil.

A primeira delas, o Reuni, publicado durante o governo Lula, por meio do Decreto nº 6.096 de 24 de abril em 2007, é considerada o marco mais significativo no processo de expansão das vagas e das instituições no setor público federal (Brasil, 2007; Mancebo *et al.*, 2015). Tratava-se de um contrato de gestão com o Ministério da Educação (MEC) que propunha metas

---

[73] Abordaremos essas transformações no perfil dos estudantes no tópico a seguir.

[74] O Prouni foi implementado em 2005 por meio da Lei nº 11.096, com o objetivo de conceder bolsas de estudo a estudantes oriundos da escola pública e com renda familiar de até 1,5 salário-mínimo, para bolsa integral, ou até 3 salários-mínimos, para bolsa parcial. As instituições que oferecem as bolsas são beneficiadas com a renúncia fiscal por parte da União (Ristoff, 2016).

[75] O Fies, criado pela Lei no 10.260, de 12/7/2001, passando por uma reestruturação em 2010, com a Lei nº 12.202. Realiza o financiamento público para a Educação Superior, destinado a estudantes de instituições de ensino superior (IES) privadas, no qual o governo brasileiro cobre os custos de matrícula e mensalidades ao longo de toda a graduação (Ristoff, 2016).

e indicadores a serem alcançados pelas universidades, em contrapartida, havia um acréscimo de recursos limitado a 20% das despesas de custeio e pessoal, de acordo com a capacidade orçamentária e operacional do referido ministério.

O documento destaca em seu artigo 1º, parágrafo 1, a meta de elevar a taxa de graduação média dos cursos de graduação para 90% e aumentar a relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18, ao final de cinco anos. Além disso, menciona a necessidade de aumentar as vagas, bem como ampliar as políticas de inclusão e assistência estudantil (Brasil, 2007).

Diante da inviabilidade observada nessas metas, Ristoff (2016) ressalta a desconsideração da realidade da própria universidade, lugar em que a função docente engloba não apenas o ensino de graduação, mas também atividades ligadas à pós-graduação, pesquisa, extensão, administração e outras demandas, como bancas de concurso, teses e dissertações. Outro ponto problematizado pelo autor é que, embora o programa preveja uma taxa de sucesso de 90%, tal meta não se sustenta, considerando o histórico da educação superior brasileira.

Em 1999, por exemplo, ano em que foi registrada a maior taxa de sucesso dos últimos 22 anos, alcançamos 60%, enquanto atualmente está em 51% (Ristoff, 2016). Estas metas, de acordo com o autor, podem interferir na avaliação dos impactos da política, especialmente porque, apesar das críticas,

> [...] o Reuni foi uma iniciativa extremamente exitosa em muitas frentes, não só pela duplicação do número de vagas públicas e gratuitas ofertadas, não só pela interiorização promovida, não só pela retomada dos concursos para docentes e técnicos depois de anos de esvaziamento e restrições, não só pela expansão das verbas de custeio e capital, permitindo a construção de novos prédios e laboratórios e a manutenção da estrutura existente, mas principalmente pela recuperação da autoestima institucional e a reafirmação da centralidade do sistema universitário público (Ristoff, 2016, p. 24).

Subsequentes à sua implementação, duas outras políticas tornaram-se fundamentais no processo de expansão da oferta de vagas nas instituições públicas[76] e democratização do acesso a grupos tradicionalmente excluídos da educação superior (negros, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência): o Sisu e a Lei de Cotas. Ambas tinham como objetivo responder às diretrizes do Reuni em relação à ampliação das políticas de inclusão (Almeida, 2019).

---

[76] No sistema público de educação superior, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) contribuiu para expansão das vagas dos cursos EAD, todavia, a discussão desta modalidade não será nosso foco neste trabalho.

No caso do Sisu, trata-se de um sistema informatizado, gerenciado pelo MEC, no qual instituições públicas de educação superior ofertam vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Ao utilizar a prova do Enem como processo seletivo unificado, o Sisu contribui para o ingresso de estudantes nas vagas disponíveis em diversas regiões e estados do país, impulsionando a mobilidade estudantil prevista no Reuni. Ristoff (2016) observa que "[...] ano após ano, o Sisu ganha espaço, e o antigo vestibular – pequeno, estadualizado, elitista, pago e com mobilidade restrita aos ricos – vai-se tornando coisa do passado, cedendo lugar a um processo seletivo amplo, nacional, democrático, gratuito e com oportunidade de mobilidade para todos" (p. 26).

A partir de 2013, o sistema passa a incorporar, nas universidades e institutos federais, as regras previstas pela Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29/8/2012), a qual estabelecia no Art. 1º a reserva "[...] em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas" (Brasil, 2012, s.p). Dessas vagas, 50% devem ser destinadas a estudantes pertencentes a famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita. Todas as instituições federais de educação superior, vinculadas ao MEC, precisam atender essa normativa. Em 2016, a política tem uma primeira alteração, estabelecida por meio da Lei nº 13.409/2016, a qual incluiu, para além da reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, estudantes de escola pública e de baixa renda, a obrigatoriedade de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (Brasil, 2016b).

Após dez anos de sua promulgação, a Lei de Cotas passou uma revisão de sua primeira versão (Lei 14.723 em 2023), como previsto no texto original. As principais mudanças incluem a redução da renda *per capita* de até 1,5 salário-mínimo para 1 salário-mínimo, a inclusão de quilombolas entre os beneficiados, a criação de reserva de vagas em programas de pós-graduação e a adoção dos critérios do IBGE para a distribuição das vagas. Além disso, a lei destinava 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, independentemente de etnia ou outras categorias. Dentro dessa reserva, as vagas eram distribuídas proporcionalmente entre pretos, pardos e indígenas, conforme a população desses grupos no estado da instituição. Com a nova regra, estudantes de escolas públicas participação primeiro na ampla concorrência e, caso não sejam selecionados, terão a chance de disputar as vagas reservadas (Brasil, 2023).

Como resultado da implantação destas políticas, tivemos a diversificação do público que acessa a universidade,[77] e dificuldades que antes pareciam não estar presentes nesse contexto, começam a ser discutidas. Entre elas, a conciliação entre trabalho e estudo, a adaptação a um novo modelo de ensino que exige maior autonomia e a necessidade de conhecimentos prévios, tanto formais quanto informais. Esses aprendizados, nem sempre oportunizados ao público estudantil de classes sociais mais populares, somam-se às dificuldades impostas por uma situação financeira frequentemente desfavorável, a qual pode gerar dificuldade para adquirir livros, para o deslocamento aos congressos e eventos, além de dificultar a participação em atividades extracurriculares (Ezcurra, 2011; Costa, Dias, 2015).

Em relação ao Sisu, por exemplo, Dutra e Santos (2017) pontuam que a "[...] possibilidade de ingressar em uma universidade distante de sua cidade ou mesmo estado gera uma demanda por apoio a esse universitário para garantir sua permanência e conclusão do curso na instituição escolhida, cabendo à AE [assistência estudantil] cumprir esse papel" (p. 158). Em síntese, o desafio agora é mais complexo, pois além de viabilizar o acesso, é preciso dar condições para que estudantes **permaneçam e concluam o processo de ensino-aprendizagem nesse nível de ensino**.

Todavia, existem outras dificuldades a serem enfrentadas. Os dados apresentados no Painel de Indicadores do Plano Nacional de Educação 2014-2024[78] , referente à Meta 20, que trata sobre a ampliação do investimento público para a educação pública[79], indicam que não conseguimos ultrapassar 5,1% do PIB, ou seja, praticamente a metade da meta de 10% do PIB estipulada pelo PNE. Conforme verificamos no gráfico abaixo, observa-se uma estagnação, com poucas oscilações no volume de recursos disponibilizados.

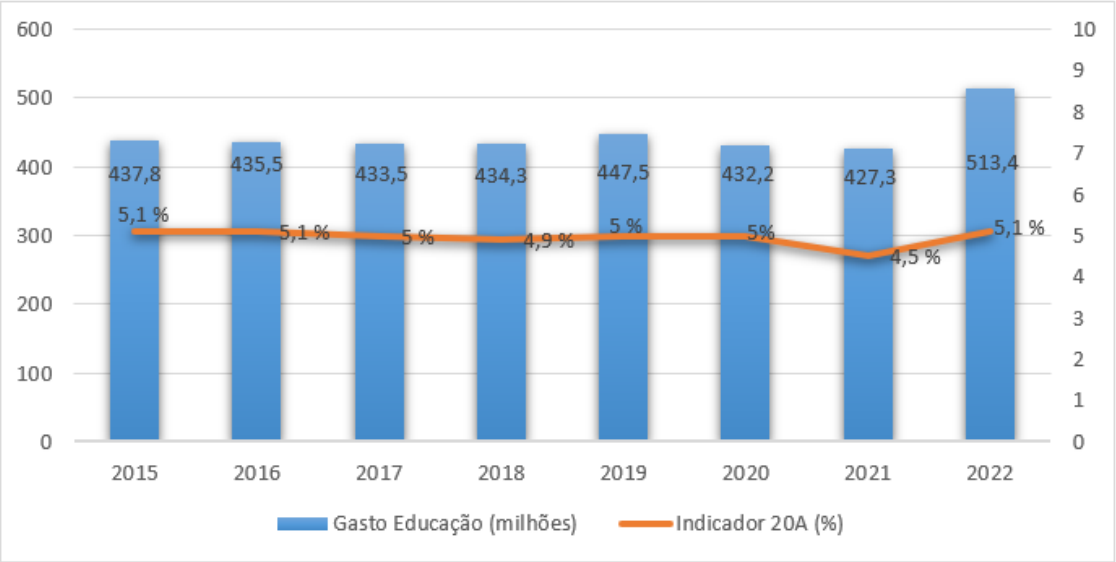
Gráfico 4: Gasto público em educação pública (em bilhões) e Indicador 20A (em % do PIB) – Brasil 2015 – 2022

---

[77] Dados divulgados no relatório da Oxfam em 2024 apontam que a implementação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), por exemplo, promoveu um aumento significativo na presença de estudantes pretos, pardos e indígenas nas universidades federais. Entre 2011 e 2019, a participação desses grupos entre os ingressantes passou de 40% para 51%, um crescimento bastante superior ao verificado em sua representação populacional no mesmo período, que foi de apenas 5%. Paralelamente, a proporção de estudantes de baixa renda nas instituições também cresceu de forma expressiva, passando de 50% para 70%. Esses dados evidenciam um avanço importante na democratização do acesso à educação superior pública, ao ampliar as possibilidades de inclusão de estudantes oriundos de diferentes contextos socioeconômicos (OXFAM, 2024).

[78] Link para acesso a todos os indicadores Painel do Plano Nacional de Educação 2014-2024: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYTQ1MmJjNWMtOTE1ZS00NmMxLTk5OGQtYjRlMTI4OWI5YWM4IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9.

[79] O objetivo da meta é alcançar no mínimo, 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de sua vigência, ou seja, em 2019, e, ao menos, 10% (dez por cento) do PIB ao término do décimo ano, que seria em 2024.



Fonte: Painel de Indicadores do Plano Nacional de Educação

Além disso, praticamente todo o período em análise desenvolveu-se em um estado de crise contínua, abrangendo aspectos econômicos, políticos e ideológicos, marcado pelo impeachment presidencial em 2016 e pela sucessão de governos alinhados à extrema-direita[80] e às ideias neoliberais. Este cenário agravou-se após a Emenda Constitucional 95 (EC95), ainda naquele ano, ao estabelecer um novo regime fiscal no país com o objetivo de controlar as despesas primárias do governo federal por 20 anos. Com as novas regras, o gasto primário ficou limitado por um teto definido pelo montante gastos no ano de 2017, reajustado pela inflação acumulada, impactando principalmente as áreas da saúde e educação (Brasil, 2016a). Como afirma, Rossi *et al.* (2019), "[...] ao impedir a ampliação da oferta educacional, a austeridade[81] representada pela EC 95 impede o cumprimento das metas e estratégias previstas no PNE" (p. 13).

Nessa conjuntura, a supremacia das matrículas em grandes instituições com fins lucrativos e o montante de investimentos públicos destinados ao ensino privado são pontos relevantes a respeito da educação superior no Brasil, ambos discutidos por diversos autores (Silvia Júnior, Sguissardi, 2000; Saviani, 2010; Sguissardi, 2013; Ristoff, 2016; Amaral, 2023)[82]. O relatório do INEP (2024) aponta que 42% das instituições possuem até 300 discentes

[80] Após o golpe no governo de Dilma Roussef, assume Michel Temer (2016-2018) e logo depois, é eleito Jair Bolsonaro (2019 – 2022).

[81] De acordo com Rossi *et al*., 2019, a austeridade fiscal pode ser "definida como uma política de ajuste da economia fundada na redução dos gastos públicos e do papel do Estado em suas funções de indutor do crescimento econômico e promotor do bem-estar social" (p. 2). Está ligada, portanto, aos ideais neoliberais.

[82] Considerando a complexidade e as dimensões envolvidas nestas temáticas e o nosso objetivo neste trabalho,

e detêm apenas 1% das matrículas de graduação. Por outro lado, há quatro IES[83] que concentram 24% do total de estudantes. O monopólio das IES privadas, mantidas por empresas de capital aberto, tema abordado por Sguissardi (2013), confirma a problemática da mercadorização da educação.

Ao analisar dos dados do 4° Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (período 2015-2020), divulgado pelo INEP em 2022, Amaral (2023) ressalta que o montante de recursos públicos destinados ao setor privado alcançou R$ 178,0 bilhões, valor que poderia gerar melhorias significativas no setor público, caso fosse direcionado para essa área, tendo em vista que a meta de 10 % do PIB proposta no Plano Nacional de Educação ainda está distante de ser cumprida.

Diante das barreiras impostas pela lógica do capital ao investimento em educação pública, Bianchetti e Sguissardi (2017) problematizam que a educação superior em âmbito mundial e, em especial no Brasil, "[...] vive um efetivo processo de mercadorização/ mercantilização sem precedentes" (p. 14), propondo a utilização do termo *commoditycidade,* a fim de demonstrar a sua transformação em mercadoria submetida aos interesses do mercado. Partindo das mesmas ideias, Dias Sobrinho (2010) esclarece que:

> A educação em qualquer de seus níveis, mas, de modo especial, a educação superior, está totalmente mergulhada nas contradições da globalização, especialmente no que tem relação com o que constitui o seu fenômeno central, as contradições do mercado global. A economia é a dimensão primordial da fase atual da globalização, o mercado se tornou a razão central da sociedade, e competitividade é a palavra-chave deste fenômeno (p.61).

Um cenário de expansão do acesso em paralelo às transformações nas finalidades atribuídas à universidade, movimento este que foi fortemente direcionado por orientações e diretrizes de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o FMI, como já discutimos. Essas orientações tendem a promover uma formação voltada para competências técnico-instrumentais, relegando a segundo plano a dimensão crítica e formativa do conhecimento. Como resultado, observa-se a consolidação de um modelo de universidade voltado à lógica produtivista e utilitarista, moldado para atender às exigências do mercado no século XXI, o que Chauí (2003) caracteriza como a ascensão da "*universidade operacional* (p. 7)".

---

não conseguiremos aprofundar estas discussões. Trazemos o tema, de forma sucinta, para evidenciar o quanto a Educação está alinhada aos interesses do mercado e do capital, como discorremos nesta tese.

[83] Centro Universitário Leonardo da Vinci, Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Universidade Cesumar e Universidade Estácio de Sá.

Nessa conjuntura, também temos a presença de posicionamentos favoráveis a cobrança de mensalidades nas instituições públicas destinadas a educação superior[84]. Na tentativa de problematizar essa questão, McCowan (2020) defende "[...] que a Educação Superior, por direito, repousa no valor não instrumental do estudo universitário" (p. 20). Ou seja, considerando o lugar central que a educação ocupa quando nos propormos a garantir as condições e o acesso aos instrumentos e signos necessários para o desenvolvimento humano, carecemos fortalecer a perspectiva da educação superior como sendo, incontestavelmente, um direito universal. Reconhecê-la como um direito, e não como um privilégio, como acentua McCowan (2020), implica assegurar condições efetivas para que todos as pessoas possam não apenas ingressar, mas também se manter e concluir a formação, usufruindo de forma plena dos processos formativos, culturais e científicos que ela proporciona.

Essa compreensão mostra-se fundamental quando nos deparamos com as contradições produzidas pela lógica do capital em relação à democratização da educação. A introdução de taxas e de diversos outros mecanismos burocráticos de exclusão, que permanecem presentes nesses espaços, ainda que sob o argumento de ampliar os recursos destinados às universidades, pode aprofundar desigualdades históricas e limitar tanto o acesso quanto a permanência do público estudantil em seus cursos.

O cenário se agrava no contexto de expansão do acesso à educação superior para jovens oriundos da classe trabalhadora, processo que trouxe, enfim, para dentro das universidades, um público historicamente excluído desses espaços. Nesse movimento, diante das desigualdades enraizadas nas trajetórias educacionais anteriores ao ingresso na universidade de muitos estudantes, emergem novos desafios e tensões que colocam em debate as medidas necessárias para garantir a permanência estudantil e a efetivação do direito à educação superior em sua plenitude.

À vista dessa realidade, na tentativa de estabelecer um fio condutor para esta seção, vamos abordar a seguir o lugar da assistência estudantil no interior da educação superior pública federal, buscando conhecer os seus avanços e as suas limitações em uma sociedade metabolizada pelo capital, como nos alerta Mészáros (2008).

---

[84] McCowan (2020) destaca que, em diversos países, observa-se uma tendência à implementação de taxas também em instituições públicas, na defesa de um significado para a educação superior como um privilégio, e não como um direito. Tal medida foi justificada pelos custos associados à ampliação do acesso a este nível de ensino, pelas limitações orçamentárias do setor público e pelo fato de que a maior parte dos estudantes dessa etapa provém de grupos socialmente privilegiados, o que lhes conferiria maior capacidade de arcar com os próprios estudos. Este último argumento foi investigado nas pesquisas do Fonaprace e revelado como infundado na realidade brasileira, conforme traremos no tópico seguinte.

3.2 A assistência estudantil, seu desenvolvimento e o perfil do público estudantil nas universidades públicas do Brasil: avanços e desafios

No contexto da expansão das vagas na educação superior pública brasileira, o Reuni tem como um de seus principais objetivos, não apenas ampliar o acesso, mas também garantir a permanência de estudantes na educação superior pública federal. Isso significa que, além da criação de novas vagas e da democratização do ingresso, o projeto propõe a criação das condições necessárias para que permaneçam neste nível de ensino, por meio de programas voltados à assistência estudantil.

Assim, há um consenso entre diversos autores desse campo (Fonaprace, 2012; Kowalski, 2012; Imperatori, 2017; Dutra e Santos, 2017; Heringer, 2022) e, também, na própria legislação, de que a formação na educação superior deve ser compreendida a partir da tríade acesso, permanência e conclusão, tratada como um processo único e integrado, e não como etapas isoladas. Isso significa que, além de ampliar as oportunidades de ingresso, é imprescindível acompanhar a trajetória acadêmica do corpo discente até a finalização do curso. Essa perspectiva adquire ainda mais relevância diante da crescente inclusão de novos perfis de estudantes nas universidades públicas, como será discutido no decorrer deste tópico.

Sob essas condições, passam a ser formuladas normativas relacionadas à assistência estudantil, a qual, atualmente, é compreendida como

> [...] um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de cursos de graduação dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida (Fonaprace, 2012, p. 28).

A assistência estudantil, presente em instituições públicas de educação superior, apresenta como aspecto fundamental a definição de seu público-alvo, que deve ser, prioritariamente, composto por estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido tem buscado democratizar as condições de permanência, minimizar os impactos das desigualdades sociais e regionais, reduzir as taxas de retenção e evasão e promover a igualdade social por meio da educação.

Mas será que a assistência estudantil esteve, desde o início, vinculada a essas questões sociais, com foco no processo de democratização? A resposta é não, pois a assistência estudantil, como veremos, constituiu-se em um emaranhado de concepções que se alteraram à

medida que mudaram os aspectos sociais e econômicos ligados à concepção de educação superior no país (Dutra; Santos, 2017).

Só recentemente, no dia 03 de julho de 2024, que a pauta da assistência estudantil foi reafirmada no campo das políticas públicas da educação superior, por meio da lei Nº 14.914, a qual institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)[85] (Brasil, 2024). No entanto, sua trajetória não começa aqui, pois já são quase 100 anos de história. Um trajeto carregado de contradições, avanços e diversas limitações.

Dentre os argumentos presentes nos discursos historicamente construídos sobre a assistência ao público universitário, é possível identificar contradições relevantes no que se entende por assistência estudantil, tais como gasto x investimento, favor x direito, universalidade x seletividade, atendimento mínimo x integralidade, que expressam disputas de concepção e de direcionamento das políticas públicas (Dutra; Santos, 2017). Essa mesma discussão, como citamos no tópico anterior, está presente na educação superior. Se até 1988 o acesso à educação superior era prioritariamente das classes elitistas da sociedade, algo similar poderá ser observado na história da assistência estudantil. Dadas estas considerações iniciais, abordaremos na sequência uma breve exposição da sua trajetória.

O primeiro serviço voltado à assistência estudantil no Brasil foi inaugurado em 1928, durante o governo de Washington Luís, por meio da criação da Casa do Estudante Brasileiro em Paris. Seu foco era oferecer programas de alimentação e moradia universitária para estudantes que se deslocavam para o exterior, especificamente para a França (Costa, 2010). Naquele período, o acesso à educação superior era extremamente limitado e restrito às elites brasileiras e, da mesma forma, a assistência estudantil nasce direcionada para atender às classes mais privilegiadas da sociedade.

Nos anos seguintes, durante o governo de Getúlio Vargas, com a organização de uma Política Nacional, a educação é reconhecida na lei como um direito público regulamentado pelo Estado. Temos, então, três legislações importantes que consolidaram o desenvolvimento da educação superior no Brasil: o Decreto nº 19.850/31, responsável pela criação do Conselho Nacional de Educação; o Decreto nº 19.851/31, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Superior, conhecida como Reforma Francisco Campos, implementando o estatuto da organização das universidades brasileiras; e, por último, o Decreto nº 19.852/31, referente à organização da

[85] A publicação desta lei não revogou o Decreto nº 7.234/2010, que estabeleceu Programa Nacional de Assistência Estudantil, ainda em vigor. No decurso deste tópico, abordaremos este processo.

Universidade do Rio de Janeiro, que detalhava como deveria se organizar essa universidade (Costa, 2010).

Outra mudança prevista no Estatuto das Organizações das Universidades previa a inclusão do público estudantil como participante do poder decisório da instituição, por meio de representantes do Diretório Central de Estudantes. Esses diretórios seriam responsáveis pelas reivindicações do corpo discente, com o objetivo de criar um ambiente acadêmico propício ao convívio estudantil (Costa, 2010; Kowalski, 2012).

Com a Reforma Francisco Campos, encontramos a existência de propostas relacionadas à implantação de "[...] medidas de providência e beneficência aos corpos discentes dos institutos universitários, incluídas bolsas de estudos para amparar os estudantes reconhecidamente pobres" (Imperatori, 2017, p. 286). Esta lei acabou sendo incorporada à Constituição de 1934.

Ainda no início da década de 1930, ocorreu a abertura da Casa do Estudante do Brasil, agora no Rio de Janeiro, "[...] um casarão com três andares, um restaurante popular, que era frequentado por estudantes 'carentes' e membros da comunidade que se faziam passar por estudantes para utilizar o benefício [...]" (Kowalski, 2012, p. 86-87). A sua manutenção era garantida através de doações do presidente Getúlio Vargas.

No ano de 1937, fundou-se a União Nacional dos Estudantes (UNE)[86], com o apoio do Ministério da Educação. Nesse momento, a Casa do Estudante do Brasil corresponderia a uma sede administrativa voltada a oferta de assistência jurídica, bolsas, empregos, biblioteca, saúde e residência ao público estudantil (Costa, 2010; Imperatori, 2017)

Já na década de 1940, observa-se o crescimento do ensino universitário, com investimentos significativos na modernização da educação superior brasileira por meio da criação das primeiras universidades, como a Universidade de São Paulo, Universidade de Porto Alegre e a Universidade do Brasil. Essa tendência possibilitou a criação de universidades em vários estados e a fundação de instituições católicas (Costa, 2010).

Diante do aumento do público nas universidades, a Constituição de 1946 incluiu a assistência ao público discente, estendida a todos os níveis de ensino, tornando obrigatória a oferta de serviços de assistência educacional aos sujeitos necessitados (Imperatori, 2017). Em paralelo, diversas reuniões eram promovidas pelo movimento estudantil com o objetivo de discutir a Reforma Universitária e a ampliação dos direitos estudantis.

---

[86] De acordo com Costa (2010), existem algumas divergências por parte dos estudantes relacionadas a estes acontecimentos, por isso defende-se que a UNE foi criada em 1938, durante o II Congresso Nacional dos Estudantes. Aqui, há o rompimento com a Casa do Estudantil e a criação do Teatro do Estudante do Brasil, inspirado nos teatros universitários europeus, possibilitando a participação de muitos estudantes na vida cultural acadêmica.

Um documento produzido durante o Seminário Nacional de Reforma Universitária, realizado em 1961 pela UNE, conhecido como Declaração da Bahia, solicitava, por exemplo, que as universidades fossem um espaço para todos, por meio da criação de cursos acessíveis a toda a população (Costa, 2010). Entretanto, com o golpe militar de 1964, a UNE passou a ser perseguida pelo Estado, teve sua sede invadida e incendiada na Praia do Flamengo e, com a revogação da Lei Suplicy de Lacerda, perdeu sua representatividade, passando a atuar na ilegalidade.

Posteriormente, a Constituição de 1967 manteve os pressupostos referentes à assistência estudantil, acrescentando apenas o direito à igualdade de oportunidades educativas. De acordo com Imperatori (2017), um de seus artigos destaca a garantia do ensino médio gratuito e da educação superior para aqueles que, demonstrando aproveitamento eficaz, comprovem a falta ou insuficiência de recursos.

Com o enfraquecimento do regime militar, já na década de 1970, a UNE começou a se reestruturar, realizando em 1976, no Rio de Janeiro, o 1º Encontro de Casas de Estudante na luta pela assistência estudantil, sobretudo em prol das moradias estudantis. A participação do movimento estudantil foi fundamental para que a LDB, publicada no mesmo ano, incluísse um título específico sobre Assistência Social Escolar, tratando-a como um direito do corpo discente (Dutra; Santos, 2017; Imperatori, 2017).

Nesta mesma época, em 1970, foi criado o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC), sendo a primeira estrutura com a finalidade de planejar a assistência estudantil em nível superior, por meio de dois programas: o Programa Especial de Bolsa de Estudo e o Programa Bolsa Trabalho, que ofereciam serviços assistenciais voltados à moradia, alimentação e assistência médica (Kowalski, 2012).

Segundo Crosara *et al.* (2020), esses programas introduziram certas condicionalidades vinculadas à assistência estudantil, alinhando-se às diretrizes de organismos internacionais. Eles assumem uma natureza dupla: por um lado, a comprovação de vulnerabilidade socioeconômica; por outro, o cumprimento de contrapartidas em horas de trabalho em troca do apoio recebido. Conforme os autores apontam, ao "[...] anunciar o desejo da integração do estudante ao processo de desenvolvimento econômico e social do país, vê-se, outrossim, a construção de uma cidadania limitada, conseguida somente mediante pagamento" (Crosara *et al.*, 2020, p. 24).

No entanto, o DAE foi descontinuado no final dos anos 1980, e "[...] as ações de assistência ao estudante ficaram fragmentadas em cada instituição de ensino. A assistência passou a ser composta por ações escassas e pulverizadas" (Imperatori, 2017, p. 288). Percebe-

se nesse período uma assistência estudantil voltada para aspectos exclusivamente assistenciais, tendo em vista que ainda não tínhamos no país serviços estruturados universais de atendimento à saúde e socioassistenciais, como a rede de atenção do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) existentes atualmente. As ações eram fragmentadas e destinadas à públicos específicos, como trabalhadores e estudantes.

As transformações ocorridas de 1928 a 1970, desde a fundação da Casa do Estudante Brasileiro em Paris até a criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), correspondem, de acordo com Kowalski (2012), à primeira fase de desenvolvimento da assistência estudantil. Para a autora, a assistência estudantil manteve-se, nesse período, "[...] restrita ao atendimento dos alunos de classe média, os quais tinham acesso ao ensino superior da época e cuja formação era destinada ao trabalho para o Estado" (Kowalski, 2012, p. 101). Os projetos não englobavam o aspecto universal e os benefícios da assistência estudantil não tiveram um caráter expressivo em relação ao número de estudantes nas universidades.

Com a intensificação das discussões democráticas no período pós-ditadura e diante de um cenário nacional marcado por problemas sociais – como desemprego, precariedade nos serviços de saúde, desigualdades e dificuldades de acesso e permanência na educação superior, heranças dos períodos anteriores –, inicia-se a segunda fase da assistência estudantil. Esse período tem como marco a criação, em 1987, do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários, estendendo-se até a publicação do Programa Nacional de Assistência Estudantil, em 12 de dezembro de 2007, por meio da Portaria Normativa nº 39 do MEC (Kowalski, 2012).

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos e Estudantis fundou-se oficialmente nos dias 26 e 27 de agosto de 1987, durante o II Encontro Nacional na cidade de Belo Horizonte – MG[87], passando a ser denominado posteriormente Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – Fonaprace (Fonaprace, 2012). Como objetivo central, o Fonaprace buscou encontrar mecanismos adequados para viabilizar a permanência do corpo discente nas IFES, por meio de encontros dialogados com pró-reitores, sub-reitores, decanos, coordenadores e responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Brasil.

[87] Desde meados de 1984, os Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis das IFES já se reuniam buscando alternativas para o apoio ao(à) estudante. O I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Assistência à Comunidade Universitária que se tem registro aconteceu na cidade de Florianópolis-SC, no período de 27 a 30 de novembro de 1985. Nos anos subsequentes, foram efetuados encaminhamentos ao Ministério da Educação apontando questões relacionadas à permanência dos estudantes nas universidades (Fonaprace, 2012).

Além da criação do Fonaprace, tivemos em 23 de maio de 1989 a fundação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) – representante oficial das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) na interlocução com o governo federal, bem como com associações de professores, técnicos-administrativos, estudantes e a sociedade em geral. As duas instituições tiveram como finalidade "[...] promover a integração regional e nacional das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas visando fortalecer as políticas de assistência ao estudante" (Fonaprace, 2012, p. 137).

A partir desse momento, o Fonaprace passou a configurar-se como um órgão assessor da Andifes (Fonaprace, 2012). Entre as diversas contribuições do Fórum, destaca-se a participação ativa junto ao MEC, visando à permanência de estudantes nas universidades e a realização de pesquisas inéditas sobre o perfil socioeconômico e cultural do público discente das Instituições Federais de Ensino Superior.

Essas pesquisas[88] foram e ainda são fundamentais para o debate, a formulação e a implantação de políticas sociais voltadas para a permanência de estudantes no interior das instituições. Reafirmaram que o público presente dentro dos espaços se alterou significativamente, apontando para a sociedade demandas que até então estavam ausentes ou ocultas. Para o Fonaprace (2019a), os resultados "[...] vieram preencher uma lacuna importante, pois não se conheciam aspectos fundamentais do perfil básico socioeconômico e cultural dos (as) discentes dos cursos de graduação" (p. 13).

Como aponta Nascimento (2013), o fórum desempenha um papel reivindicativo ao articular a luta para a consolidação de uma Política de Assistência Estudantil nas IFES com as bandeiras do Movimento de Reforma Universitária, defendidas desde a década de 1960 por intelectuais, estudantes e movimentos sociais da educação. Nesse contexto de lutas, o Fonaprace promove a construção de uma universidade pública, gratuita e de qualidade, integrando o debate sobre assistência estudantil às pautas reformistas.

Somando-se a estas mudanças no cenário da educação superior no país, a publicação da Constituição Federal em 1988 provoca a emergência de várias políticas sociais voltadas para o processo de democratização da educação. Ela discorre em seu artigo 206, inciso I, que um dos três princípios para o ensino é a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, ou seja, integrando a permanência estudantil às discussões sobre políticas educacionais (Brasil, 1988; Kowalski, 2012).

---

[88] Mencionaremos no decorrer das discussões alguns apontamentos das cinco pesquisas realizadas pelo Fonaprace nos anos de 1996/1997, 2003/2004, 2010, 2014 e 2018.

Na contramão deste movimento de democratização, decorrente do crescimento da pauta neoliberal a partir de 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello, observa-se um aumento na restrição de recursos destinados à assistência estudantil em âmbito nacional. As discussões sobre a sistematização dessa política ocorrem de forma fragmentada, abrangendo apenas parte das IFES. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, não prevê nenhum tipo de financiamento específico para essa área, reforçando a desresponsabilização do Estado na garantia desses serviços (Brasil, 1996a; Kowalski, 2012).

Em paralelo às mudanças econômicas e sociais do país, resultados da I Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES brasileiras, realizada no segundo semestre letivo de 1996, "[...] abalaram o imaginário social que, à época permeava o senso comum, por meio de discursos que afirmavam serem as universidades, em sua maioria, ocupadas por elites econômicas" (Fonaprace, 2012, p. 20)[89]. Esta pesquisa, por exemplo, que teve a participação de 44 instituições, correspondendo a 84,62% das 52 IFES, revelou que 44,29% do corpo discente compunha as classes socioeconômicas C, D e E[90], indicando uma demanda potencial por assistência estudantil.

Dois anos depois, com a publicação do documento *"Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI"* em 1998 pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), a assistência estudantil passou a ocupar uma posição de maior relevância na educação superior, ao ser considerada um mecanismo essencial para garantir que grupos minoritários e menos favorecidos possam continuar seus estudos no nível superior, assegurando, assim, o efetivo cumprimento de seu direito à educação superior (Magalhães, 2013).

Em seguida, nos anos 2000, ao observar que no Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE) não constava nada relacionado à assistência estudantil, o Fonaprace entregou ao seu

---

[89] Este era exatamente o discurso fortemente defendido pelo Banco Mundial.

[90] O Fonaprace utilizou nas suas três primeiras pesquisas (1996/1997; 2003/2004; 2010) como referência para a classificação econômica dos estudantes, o Critério de Classificação Socioeconômica da Associação Nacional de Empresas de Pesquisa (ANEP), o qual sugere a seguinte divisão em classes econômicas: A, B, C, D e E. Para isso utilizavam-se critérios de pontuação como: acesso a bens, facilidades e serviços, grau de instrução do chefe da família e estimativa da renda familiar. De acordo com o Fonaprace (2011), a ANEP enfatizava sua função de "[...] estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, abandonando a pretensão de classificar a população em termos de 'classes sociais'. A divisão de mercado definida é de classes econômicas" (Fonaprace, 2011, p. 19). Entretanto, a partir da IV pesquisa, realizada em 2014, o critério foi abandonado, momento em que o Fonaprace optou por considerar a renda familiar como montante de rendimentos familiares, tendo em vista a complexidade que envolve as discussões sobre classe social. Os parâmetros de renda propostos no GT Metodologia do Fonaprace para a análise socioeconômica foram: "renda até ½ salário-mínimo"; "renda de ½ meio até um salário-mínimo"; "renda de um até 1,5 salário-mínimo" e "renda acima de 1,5 salário-mínimo" (Fonaprace, 2019a; Fonaprace, 2019b).

relator, o Deputado Nelson Marchezan, na Câmara dos Deputados "[...] um documento de apresentação do Fórum, um exemplar da I Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes, formalizando uma solicitação de inclusão, no PNE, da assistência estudantil e de indicadores para a permanência estudantil nas IES públicas (Fonaprace, 2012, p. 25).

Neste mesmo período, em outra audiência no Palácio do Planalto, representantes do Fonaprace entregaram o documento *Assistência Estudantil: uma questão de investimento*. Essa frase era uma espécie de bandeira do fórum, consolidando a assistência estudantil como uma ferramenta essencial e indispensável para o processo de conclusão da educação superior. O documento em questão, elaborado coletivamente pelo Fonaprace, apresentava os seguintes objetivos:

> [...] incluir verbas específicas destinadas à assistência estudantil, na matriz orçamentária do MEC, para cada IFES; elaborar projetos especiais para recuperação e ampliação da capacidade instalada nos ambientes destinados à assistência; estabelecer a vinculação entre ações de acesso e programas de permanência e consolidar um Plano Nacional de Assistência mediante levantamento nacional das necessidades (Fonaprace, 2012, p. 26).

Apesar da atuação política significativa do Fonaprace e dos dados apresentados à SESu/MEC, as IFES não conseguiram a liberação de verbas por parte do governo FHC para atender às demandas da assistência estudantil. Por outro lado, passou a fazer parte do PNE (2001-2010) com a seguinte redação "[...] a adoção de programas de assistência estudantil tais como: bolsa trabalho e outros destinados a apoiar estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico" (Fonaprace, 2012, p. 25).

Dando sequência ao processo de transformações do perfil do público estudantil, a II Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural, realizada de novembro/2003 a março/2004, teve participação de 47 IFES (88,68% do total de 53). Trouxe que 42,8% do corpo discente pertencia às classes C, D e E, com renda familiar mensal média de, no máximo, R$ 927,00[91], alertando para uma condição de vulnerabilidade social (Fonaprace, 2012). Apesar de poucas alterações em relação a primeira, houve a confirmação da importância de financiamento para a assistência estudantil nas IFES.

Entre 2003 e 2010, período caracterizado pela reestruturação e expansão das universidades, como abordamos no tópico anterior, e diante da necessidade de atender às diretrizes do Reuni, foi promulgado, em 12 de dezembro de 2007, o Plano Nacional de Assistência Estudantil, por meio da Portaria Normativa nº 39 do MEC. A publicação deste

[91] Em 2004, o salário-mínimo correspondia a R$260,00, de acordo com a Lei nº 10.888, de 24 de junho de 2004.

documento inaugurou, de acordo com Kowalski (2012), uma terceira e última fase citada pela autora, relacionada ao desenvolvimento da assistência estudantil.

É relevante destacar que a implementação do Plano Nacional de Assistência Estudantil resultou da mobilização do Fonaprace por meio de diversos encontros regionais e nacionais, que há anos reivindicava recursos específicos para a assistência estudantil. Ademais, os dados obtidos nas pesquisas sobre o perfil socioeconômico dos estudantes, realizadas em 1996 e 2003, fundamentaram as discussões sobre os efeitos dos serviços de assistência estudantil no processo de democratização da universidade pública, reforçando a necessidade de estruturar essa política (Kowalski, 2012).

Em 2009, o movimento em prol da consolidação do Plano Nacional de Assistência Estudantil e da luta por sua transformação em lei federal ganhou força. As discussões nos encontros do Fonaprace passaram a abordar questões como a necessidade de criação de uma matriz orçamentária própria, a conversão da portaria em uma política de Estado e a formação de equipes multiprofissionais para a elaboração e execução de todos os serviços (Fonaprace, 2012).

Em uma das reuniões[92] realizadas nesse período, o grupo de trabalho para preparação da III Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES foi recomposto e, em especial, ampliou o debate sobre o novo Sistema de Ingresso das IFES, via Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Essa mudança poderia gerar uma transformação significativa no perfil socioeconômico dos estudantes das instituições públicas, exigindo um elevado volume de recursos para a assistência estudantil. No ano seguinte, em uma conjuntura de intensas discussões, temos a publicação do Decreto nº 7.234/2010 no governo Lula, documento que ampliou e modificou a Portaria Normativa 39/2007, garantindo um novo *status* ao Plano Nacional de Assistência Estudantil, agora consolidado como Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (Fonaprace, 2012).

O referido decreto define diretrizes para a implementação da assistência estudantil pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), apresentando como objetivos:

> I – **democratizar as condições de permanência** dos jovens na educação superior pública federal; II – **minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais** na permanência e conclusão da educação superior; III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV – **contribuir para a promoção da inclusão social** pela educação (Brasil, 2010, grifos nossos).

[92] 45ª Reunião do Fonaprace, realizada em Brasília no período de 17 a 19 de junho de 2009.

Conceitos como democratização, permanência, desigualdades sociais e regionais e inclusão social apresentam-se como essenciais para a conclusão do percurso na graduação. Além disso, o documento estabelece como referência as seguintes áreas para a atuação da assistência estudantil: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, acesso democratizado às tecnologias da informação, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, ou seja, um conjunto de ações que exige a garantia e a ampliação de várias políticas sociais.

No intuito de continuar acompanhando o perfil do público estudantil, a III Pesquisa foi realizada de outubro a dezembro de 2010, com a participação de 56 IFES, e identificou, desta vez, que 43,7% dos estudantes pertenciam às classes C, D e E, totalizando aproximadamente 300 mil estudantes. Além disso, revelou que quase metade dos estudantes das Universidades Federais era composta por indivíduos das classes populares. Houve também um aumento no percentual de estudantes de raça/cor/etnia preta, que passou de 5,9% em 2004 para 8,7% em 2010. A análise foi feita a partir de uma amostragem de 22.649 estudantes das universidades federais, sendo coletados os dados de 19.691 estudantes. As alterações no perfil constatadas já eram consequências, de acordo com o relatório, "[...] das várias políticas de inclusão, em especial das várias modalidades de ações afirmativas e, também, do Programa de Expansão das Universidades [...]" (Fonaprace, 2012, p. 39).

No ano de 2014, a IV Pesquisa divulgada ratificou o movimento e as mudanças no perfil socioeconômico e cultural de estudantes graduandos. Nas 63 instituições federais pesquisadas, 66,2% do público discente viviam, em 2014/15, com renda mensal familiar *per capita* de até 1 salário-mínimo e meio, sendo que 32% viviam com até meio salário-mínimo e 22% com renda entre meio e 1 salário-mínimo (Fonaprace, 2019). A educação superior federal havia se tornado mais acessível e popular, quando comparada ao perfil do seu público nas décadas anteriores.

Os dados sobre o nível de escolaridade dos pais evidenciaram um impacto geracional decorrente da ampliação das oportunidades de acesso às IFES brasileiras. Entre os estudantes, 64,1% do sexo masculino e 66% do feminino apresentavam nível de escolaridade superior ao de suas mães, enquanto 69,4% dos homens e 66,6% das mulheres tinham escolaridade superior à de seus pais. Além disso, a pesquisa revelou que 64,1% dos estudantes haviam concluído o ensino médio em escolas públicas, enquanto 35,9% frequentaram instituições particulares (Fonaprace, 2019a).

Em 2018, na V e última pesquisa[93], as transformações no perfil do público estudantil das IFES brasileiras são novamente confirmadas. Segundo o Fonaprace (2019a), 70,2% estavam inseridos na faixa de renda mensal familiar per capita de até 1 salário-mínimo e meio. Além disso, o relatório mostrou uma maior pluralidade na composição das IFES em relação à cor ou etnia. Em 2018, 51,13% do corpo discente se autodeclararam pretos ou pardos, enquanto em 2003 esse grupo representava apenas 34,13% da população estudantil das IFES.

Sendo assim, os resultados, ao apontarem que o percentual de estudantes com renda *per capita* de até 1 salário-mínimo e meio atingia a maioria absoluta do universo pesquisado, suscitam a necessidade de mudança no imaginário social de que as universidades públicas federais seriam frequentadas por setores das elites culturais e econômicas do país. Dessa forma, destaca-se que sendo instituições heterogêneas e plurais, "[...] as universidades federais não são, nem devem ser, monopolizadas pelos setores econômica ou culturalmente dominantes do país" (Fonaprace, 2019, p. 20).

Levando em consideração que o programa estabelecia o corte de 1,5 salário-mínimo para cobertura de seu público-alvo em situação de vulnerabilidade social e econômica, Imperatori (2017) questiona que, ao fixar o acesso à assistência estudantil por meio de um critério de renda, observa-se que "[...] não se trata de uma política universal para todos os estudantes de graduação. Ao contrário, há uma restrição significativa dos beneficiários" (Imperatori, 2017, p. 297).

A focalização do direito de acesso a várias políticas públicas é algo comum nos textos legislativos do país, reproduzindo cada vez mais uma perspectiva limitada e condicionada do direito à educação. Almeida (2019) já sinaliza também esse processo na assistência estudantil ao abordar que o PNAES é

> [...] operacionalizado de forma seletiva, focalizada e condicionada, uma lógica cada vez mais comum nas políticas sociais, mas que contraria uma perspectiva mais universalizante e de promoção de justiça social. Desse modo, as ações e programas de assistência estudantil têm se destinando apenas aos estudantes mais vulneráveis, evidenciando um processo de inclusão pela exclusão (p. 199).

Cabe lembrar que até julho de 2024, a normativa principal relacionada a assistência estudantil mantinha-se por meio do Decreto nº 7.234/2010[94] (Brasil, 2010) considerada frágil

---

[93] Após 2018, ainda não foi realizada uma nova pesquisa do perfil. Entretanto, já existe a mobilização do Fonaprace para que o estudo seja realizado em breve, em parceria com o INEP, conforme discussões feitas nas reuniões dos encontros do fórum em 2024 e 2025.

[94] O Decreto não foi revogado com a publicação da Lei, ou seja, as duas legislações ainda estão em vigor.

em termos de segurança legislativa, pois poderia ser revogada a depender dos interesses do governo em exercício (Crosara *et al.*, 2020). No entanto, este cenário muda com a recente publicação da Lei 14.914 (Brasil, 2024a).

O novo texto normativo passa a contar com os seguintes objetivos: democratizar e garantir as condições de permanência; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais; reduzir as taxas de retenção e evasão; contribuir para a promoção da melhoria do desempenho acadêmico, da inclusão social e diplomação; apoiar estudantes estrangeiros provenientes de acordos de cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e outros países; estimular a participação e o alto desempenho dos estudantes em competições de natureza esportiva e acadêmica e incentivar as iniciativas de formação, extensão e pesquisa específicas para a área da assistência estudantil (Brasil, 2024a).

Quando comparamos a lei ao Decreto 7.234/2010, observamos mudanças em relação ao público e ampliação dos serviços oferecidos pela assistência estudantil. Sobre o primeiro aspecto, poderão ser atendidos agora estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação e cursos presenciais de educação profissional técnica de nível médio das instituições da rede federal de educação profissional. A lei amplia também o atendimento, se houver disponibilidade de recursos orçamentários, ao corpo discente matriculado em programas presenciais de mestrado e de doutorado, além de estudantes das instituições de educação superior públicas gratuitas dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por meio de convênios ou de instrumentos congêneres com esses entes federados (Brasil, 2010; Brasil, 2024a).

Ainda sobre o público, a lei estabelece que os programas e ações de assistência estudantil, no contexto do PNAES, serão implementados pelo Ministério da Educação, pelas instituições federais de ensino superior e pelas instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, considerando-se:

> I - as especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e as necessidades do corpo discente dessas instituições, especialmente as situações de vulnerabilidade socioeconômica; II - a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, de contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e de agir, preventivamente, nas situações de risco de retenção e de evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras ou de outras hipossuficiências associadas à situação de vulnerabilidade social (Brasil, 2024a, s.p)

Em relação aos serviços, uma de suas finalidades previstas é "[...] ampliar e garantir as condições de permanência dos estudantes na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica pública federal e de conclusão dos respectivos cursos" (Brasil, 2024a,

s.p), abarcando dez programas ligados a temas como moradia, alimentação, transporte, acessibilidade, permanência parental, acolhimento nas bibliotecas, saúde mental, acesso ao ensino superior; além de outras ações[95].

A proposta é que os programas da política, no âmbito da educação superior pública federal, gerem impacto significativo, especialmente à medida que o processo de democratização do acesso a esse nível de ensino torna o ambiente universitário mais plural, diverso e alinhado à realidade social e econômica do país. Contudo, a desigualdade social também se manifesta nos contextos educacionais, refletindo-se como desigualdade educacional e provocando diversos desafios no processo de integração ao ambiente universitário.

Por outro lado, as maiores dificuldades enfrentadas estão ligadas ao orçamento disponibilizado, pois o que é liberado não acompanha as necessidades e desafios emergentes. Dutra e Santos (2017) ressaltam que em 2013 a expectativa era a ampliação de recursos na ordem de 1,5 bilhão para atender 44% de estudantes que constituem público-alvo para a assistência estudantil nas universidades, mas só foram liberados cerca de 603 milhões. No ano seguinte, o cenário se manteve, eram esperados recursos na ordem de 2 bilhões, e só foram destinados 742,7 milhões.

Silva Júnior e Sguissardi (2013) indagam que a expansão da oferta de cursos e vagas na educação superior pública federal aconteceu sem o necessário compromisso do fundo público com uma expansão de qualidade, ocorrendo de forma precarizada, com limitação das suas estruturas institucionais e dos recursos humanos necessários, consolidando "[...] ainda mais a histórica desigualdade sociocultural no país" (p. 144); mediante os direcionamentos político-econômicos de cunho neoliberal.

> Esta nova configuração da educação superior acentua o círculo criado de desigualdade entre as classes sociais. Este modelo de expansão demonstra o grau de descompromisso do modelo de desenvolvimento brasileiro com a educação pública, pois os próprios levantamentos oficiais realizados sobre o perfil desses estudantes, aqui já analisados, indicam que estes alunos, que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto e que são, em sua maioria, proveniente dos sistemas públicos de ensino, apresentaram nas diferentes avaliações um baixo grau de cultura sistematizada que os impedirá, em geral, de ascender social e culturalmente nas carreiras de ponta e nos programas de pós-graduação *strictu sensu* (Silva Júnior e Sguissardi, 2013, p. 144).

[95] Como não será nosso foco aprofundar nos programas previstos da Lei, deixamos aqui o acesso direto para leitura do seu texto: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14914.htm.

Outro ponto abordado por Braga e Dal Prá (2021) confirma uma assistência estudantil caracterizada por limitações decorrentes da política de austeridade fiscal emergente no Brasil após 2016.

> A quarta fase da assistência estudantil é demarcada pelo recesso do processo de expansão das universidades brasileiras, porém com a permanência e intensificação da lógica mercadológica imposta ao processo histórico de formalização da assistência estudantil, sendo fruto de intensas lutas políticas no Brasil ("impeachment" da presidenta Dilma Roussef e aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016), de instabilidade e regressão de direitos, inclusive de condições da permanência estudantil (Braga; Dal Prá, 2021, p. 14).

Isto ocorre porque a efetivação da assistência estudantil está relacionada à meta 12 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, o qual apresenta como objetivo elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público, além de ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil, pauta mencionada na estratégia 12.5.

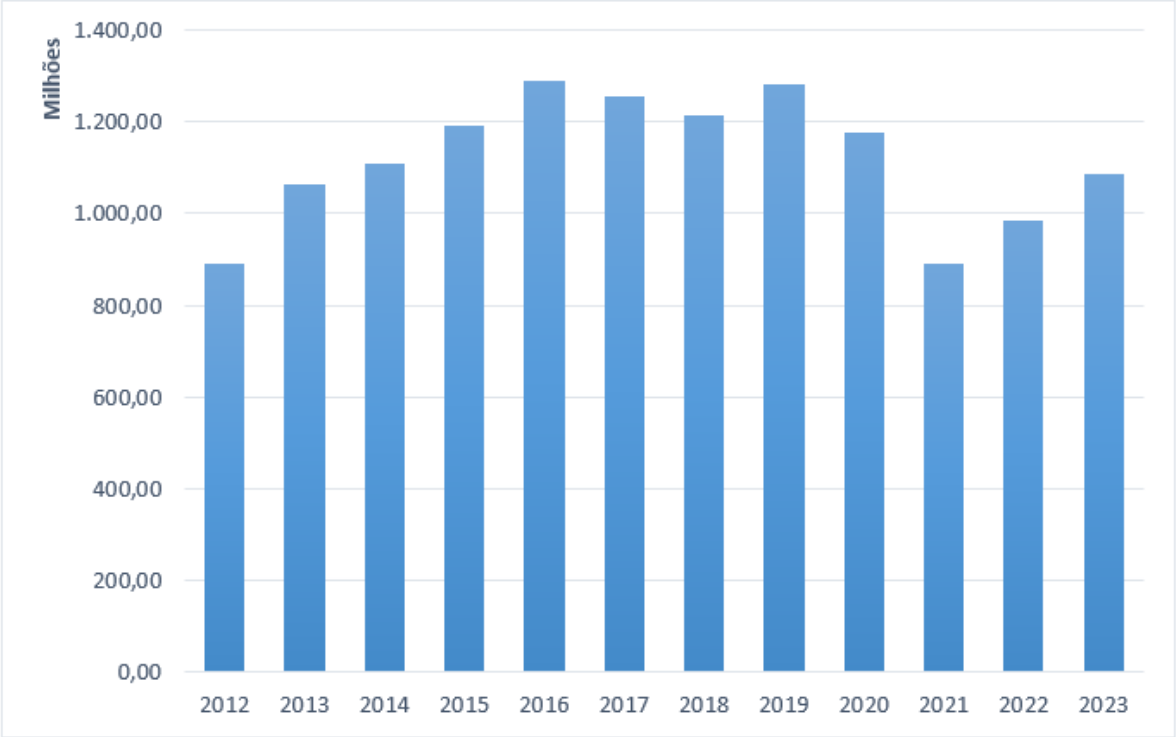
Todavia, com um histórico de limitação dos recursos destinados ao programa, e sem a definição de uma matriz orçamentária na lei para a execução dos seus objetivos e programas[96], as ações necessárias ficam cada vez mais fragilizadas e insuficientes para atender às metas estipuladas. O relatório divulgado em 2024 pelo Tribunal de Contas da União (TCU) anuncia uma redução do orçamento específico do PNAES nos últimos anos, ao passo que o público-alvo vem aumentando. De acordo com o texto do relatório:

> No âmbito da expansão, interiorização e reestruturação do ensino superior, que ocorreu a partir de 2010 principalmente por meio dos programas REUNI e SISU e das políticas afirmativas no ensino superior (Lei 12.711/2012 - Lei de Cotas), houve maior democratização do acesso discente aos cursos de graduação das Universidades federais, o que torna crescente a demanda quanto à ampliação, consolidação e aprimoramento do PNAES, cujas diretrizes e orientações gerais estão expressas no Decreto 7.234/2010, cabendo às IFES estabelecer regulamentação específica, no âmbito de sua autonomia. Além disso, têm sido identificadas deficiências no acompanhamento do programa e na avaliação sistêmica dos resultados, em especial quanto à ausência de indicadores, dificultando a tomada de decisão e eventuais aperfeiçoamentos da política pública (Brasil, 2024c, p. 3).

[96] Está em tramitação no Congresso, o Projeto de Lei n° 3118, de 2024, que visa alterar a Lei nº 12.858/2013, incluindo a assistência estudantil entre as prioridades do Fundo Social, e a Lei nº 14.914/2024, destinando receitas ao atendimento de estudantes beneficiados por ações afirmativas na educação superior e profissional federal.

Deste modo, não tivemos grandes avanços na ampliação dos equipamentos de assistência estudantil nas IFES, conforme conclusão da auditoria realizada pelo TCU. Na verdade, constatou-se a presença de um decréscimo do valor global atualizado nos últimos anos. Em 2016, por exemplo, o valor empenhado foi de R$ 1,29 bilhão, ao passo que em 2023 o valor foi de R$ 1,08 bilhão, uma redução de 23,44%. Essa descontinuidade no crescimento do orçamento e estagnação dos valores vão ao encontro dos resultados divulgados pelo Painel do INEP, apontando que os investimentos do Estado para a educação pública no Brasil estão bem abaixo da meta estabelecida pelo PNE 2014-2024. No gráfico 5 podemos visualizar esses números.

Gráfico 5: Evolução das despesas empenhadas do PNAES. Ação de governo 4002



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados pelo TCU /Ação de governo 4002

Além de tudo, o relatório aponta que a maior parte dos recursos do PNAES tem sido destinada ao pagamento de bolsas, seguido por despesas com alimentação, reafirmando uma discussão realizada por Almeida (2019), de que "[...] a assistência estudantil tem se efetivado, em grande parte, com ações de transferência de renda, ou seja, os recursos são depositados diretamente nas contas dos estudantes, que recorrem aos serviços privados para garantirem o suprimento de suas necessidades básicas" (p. 197). Além disso, essa prática colabora para o

“[...] processo de monetarização em substituição a políticas de Estado de direito permanente, institucionalizadas em equipamentos na infraestrutura das IFES” (Almeida, 2019, p. 197).

Nesse contexto, quando a assistência estudantil passa a ser concebida sob a ótica do investimento, como indicado no início deste tópico, torna-se urgente reafirmar sua condição de direito e, portanto, de instrumento para a democratização da universidade. Nascimento (2013) já nos chamava a atenção para o fato de que o lema da assistência estudantil como uma questão de investimento, utilizado em campanhas em defesa da institucionalização da assistência estudantil nas IFES, embora buscasse sensibilizar para a necessidade de destinar recursos específicos a uma política efetiva na área, também reforça uma leitura produtivista, que vincula a política a critérios de retorno, contrapartida e funcionalidade.

Além do mais, Nascimento (2013) alerta em sua pesquisa que ao problematizar o modelo hegemônico de assistência estudantil, evidenciam-se suas conexões com as contrarreformas neoliberais implementadas nas universidades públicas e com a orientação conservadora que vem redefinindo o conteúdo dessa política, direcionando-a para a consolidação de uma universidade de caráter operacional, tal como já nos anunciou Chauí (2003).

Observamos uma aproximação cada vez maior da assistência estudantil com a lógica do capital. Assim como a educação é considerada uma mercadoria a ser adquirida, a assistência estudantil acaba compondo também esse lugar, enquanto uma ferramenta que possibilitará a obtenção do diploma. Dado isso, destacamos mais uma vez, que não é esta a concepção que adotamos neste trabalho para a educação, muito menos para a permanência estudantil; pois, sendo a educação fundamental para o processo de desenvolvimento do psiquismo humano, não poderia, em hipótese alguma, estar subjugada aos interesses do mercado. Como já determina a Constituição Federal de 1988, educação e trabalho são direitos humanos.

Assim, observa-se que a trajetória da assistência estudantil no Brasil é caracterizada por avanços normativos e de ampliação do público atendido, mas permanece tensionada. Essa tensão se manifesta, de um lado, na perspectiva do direito e da democratização e, de outro, na lógica seletiva, focalizada e condicionada. Esse percurso demonstra tanto o potencial quanto as limitações de uma política que se constrói em meio às disputas de projetos de sociedade e de universidade.

Portanto, a descrição do processo histórico de constituição da Política de Assistência Estudantil dentro das universidades federais, direcionada ao atendimento das demandas estudantis da classe trabalhadora, exige nosso enfrentamento aos inúmeros desafios produzidos, principalmente, diante das políticas de austeridade fiscal ligadas aos ideais neoliberais em

crescimento no país e no mundo. Uma crítica necessária para o fortalecimento de uma proposta de assistência estudantil comprometida com a defesa de uma universidade pública, gratuita, laica e socialmente referenciada.

Considerando essas nuances, constituíram-se as seguintes questões: como os estudos recentes têm conduzido a pauta da permanência estudantil neste cenário? Quais concepções, limites e potencialidades estão presentes? No próximo tópico, buscaremos respostas para essas inquietações, cientes de que talvez elas não sejam alcançadas facilmente. Ainda assim, estaremos mais próximas de compreender o fenômeno para além de sua aparência.

3.3 O conceito de permanência estudantil: concepções, limites e potencialidades

Como já mencionado na introdução desta tese, o tema central da minha pesquisa de mestrado foi a evasão escolar na educação superior. Na oportunidade, com o material construído durante a pesquisa, foi possível estabelecer duas discussões centrais; de um lado, como a Psicologia Escolar e Educacional poderia contribuir para uma compreensão crítica das principais razões envolvidas na saída do curso mencionadas pelo público discente e, de outro lado, discorrer sobre a produção da evasão escolar, analisando tanto a mobilidade estudantil presente no percurso na educação superior, quanto a evasão em uma perspectiva de exclusão escolar (Almeida, 2022).

A decisão em investigar a evasão esteve relacionada ao fato de que, após a década de 1990, a temática ganhou destaque na América Latina e no Brasil. Essa época coincide com o período de expansão nas vagas na educação superior, no decorrer dos governos de Itamar Franco e, posteriormente, de FHC, somado à forte presença das orientações do Banco Mundial, sob a influência do paradigma neoliberal[97] para a condução da educação superior nos países em desenvolvimento.

Nesse período, tínhamos no Brasil um contexto com ampla divulgação, pelo MEC e pela mídia, de dados sobre o desempenho das Instituições Federais, destacando o alto investimento público e os resultados insatisfatórios. A Secretaria de Educação Superior (SESu) e o Ministro Paulo Renato de Souza criticavam o sistema federal de ensino superior, baseando-se na alta evasão nos cursos de graduação, estimada em 50% nas IFES, além dos baixos índices

[97] As orientações do Banco Mundial para a melhoria da educação superior estavam associadas a uma perspectiva de eficiência e de mercado, com políticas como a restrição de admissões, incentivando a adoção de processos seletivos, o cancelamento da gratuidade nas universidades públicas e início de cobrança de tarifas e a constituição de reservas (Ezcurra, 2011).

de diplomação. Esta pauta desencadeia a proposta de realização do *Seminário sobre evasão nas Universidades Brasileiras em fevereiro de 1995* (Brasil, 1996b).

No ano seguinte, 1996, foi publicado o relatório *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*, com resultados da pesquisa realizada pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão pelo MEC[98]. Um estudo pioneiro e muito importante no Brasil sobre a temática, onde estão listados vários fatores ligados à evasão: os que se relacionam ao próprio público estudantil; os relacionados ao curso e à instituição e, finalmente, os fatores socioculturais e econômicos externos que, isoladamente ou inter-relacionados, podem contribuir para que estudantes abandonem seus cursos de graduação. Além disso, o documento pondera que:

> […] não se deve entender diplomação ou evasão como fenômenos simplesmente numéricos; é fundamental ter-se clareza de que **por detrás de todo número existe uma história**. Nesta perspectiva, os números surgem tão somente como indicadores de problemas cuja compreensão exige constatações e análises de natureza qualitativa (Brasil, 1996b, p. 31, grifos nossos).

A evasão passa a ser entendida, portanto, como um fenômeno social complexo e multideterminado por fatores sociais, econômicos e políticos e alinhado à lógica do capital, que exige, como bem pontua o relatório, uma compreensão das totalidades envolvidas na trajetória de cada estudante. Somado a isso, não podemos esquecer que a educação superior no Brasil passou por uma série de transformações nas últimas décadas, ligadas principalmente à expansão das vagas e à diversificação do perfil do seu público discente.

Sobre a evasão, Ezcurra (2011) pondera o fato de "[...] que o abandono atinge especialmente a população desfavorecida, num processo de reprodução da desigualdade, intenso e crescente[99]" (p. 22). Uma análise que destaca a importância de compreender as nuances na dupla permanência-evasão. Para a autora, a evasão na educação superior se "[...] configura um fenômeno educacional, mas sobredeterminado, uma vez que existe uma série de fatores adversos, estruturais, decisivos e confluentes, intrínsecos ao estatuto de desvantagem" (Ezcurra, 2011, p. 34, tradução nossa).

---

[98] Após a realização do Seminário, iniciativa do Professor Décio Leal de Zagottis, então Secretário da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto - SESu/MEC, foi criada a Comissão com representantes indicados pelos dirigentes das IFES e do MEC, encarregada de estudar em profundidade o tema da evasão.

[99] Trecho original: "[...] que el abandono golpea sobre todo a la población de estatus en desventaja, en un proceso de reproducción de la desigualdad, intenso y creciente" (Ezcurra, 2011, p. 22).

Neste sentido, estudos sobre como contribuir para que o público estudantil permaneça em seus cursos e conclua a graduação ganham cada vez mais destaque. As discussões emergiram no setor privado com a expansão de cursos e instituições nos anos 1990 e, no setor público com a implementação de políticas voltadas à democratização do acesso à educação superior federal (Araújo, 2013; Maciel *et al.*, 2019). Por isso, é fundamental compreender o que estudos recentes apontam sobre a permanência estudantil neste nível de ensino, visto que o fenômeno é uma das categorias centrais desta pesquisa. Traçar um panorama do estado do conhecimento nessa área contribuirá diretamente para a análise das possíveis relações com o sentido pessoal da atividade de estudo profissionalizante do público atendido pela Política de Assistência Estudantil.

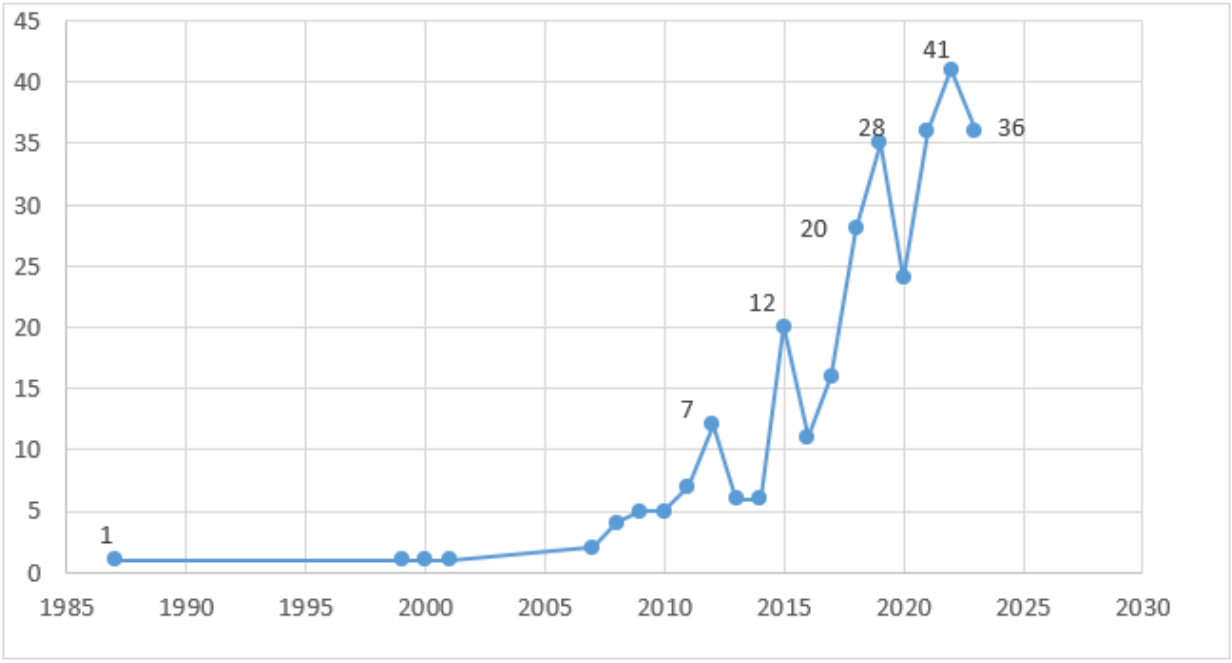
Para o levantamento, fizemos uma busca sistemática na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando o descritor **permanência estudantil**. A opção por esta palavra-chave articula-se ao entendimento de que este fenômeno abarca tanto a assistência estudantil, como também uma série de outros fatores presentes na vida acadêmica dos estudantes. Nossa intenção é justamente desvelar quais os limites e potencialidades que as pesquisas apontam.

Identificamos, na busca, 310 teses e dissertações de universidades públicas e privadas do Brasil. Do total, optamos por fazer o recorte da modalidade das publicações, selecionando somente as teses para a leitura introdutória dos resumos. A definição dessa modalidade fundamenta-se na consideração de que se trata de estudos originais orientados à identificação de lacunas e problemáticas inexploradas.

No gráfico a seguir, podemos observar a evolução do quantitativo destas produções ao longo do tempo[100]. Mesmo com oscilações, os estudos sobre a temática mantiveram-se crescentes até os dias atuais, com destaque para o período subsequente a 2018.

Gráfico 6: Produções realizadas sobre permanência estudantil – Período 1980-2023

[100] Como curiosidade, o primeiro trabalho citado na plataforma, data de 1987, e se chama Los *servicios de asistencia estudiantil y orientacion academica en la Universidad Federal de Santa Catarina* de Eugenia Rosa Alvarenga Moncada. Link de acesso ao texto: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/75430?show=full.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento na Plataforma CAPES

Após a obtenção do total de 40 produções (teses), realizamos uma verificação criteriosa dos títulos e, em uma nova triagem, eliminamos os trabalhos duplicados e aqueles que não se alinhavam ao nosso foco principal e selecionamos aqueles que haviam sido realizados na janela temporal dos últimos dez anos. Foram excluídas produções relacionadas a temas da assistência estudantil em outros países, em outros níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos); e contextos variados (setor privado, ensino à distância, educação especial). Salientamos que a exclusão de diversos trabalhos não ocorreu devido à irrelevância desses temas, mas porque, embora sejam urgentes e necessários, não se encontravam no escopo deste estudo.

Após esse refinamento, foram selecionadas 13 teses, conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Teses selecionadas na Plataforma CAPES sobre permanência estudantil

N	Autor(a)	Título	Ano	IES
1	PINTO, Giselle	A política de assistência estudantil da UFF em duas faces: a institucionalidade dos processos e as perspectivas da demanda estudantil	2015	Puc-Rio
2	GÓMEZ, Magela Reny Fonticiella	Políticas de Permanência estudantil na educação superior contemporânea: a experiência da UTFPR – Câmpus medianeira	2019	UTFPR

3	CAMENIETZKI, Carolina Poswar de Araujo	Interfaces entre a assistência estudantil e a assistência social: a concepção de assistência em construção na UFMG	2019	UFU
4	DUARTE JÚNIOR, Nestor Gomes	Assistência estudantil nas universidades estaduais brasileiras: as marcas dos programas de bolsas e auxílios financeiros na permanência discente	2020	UFPE
5	DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos	O apoio pedagógico no campo da assistência estudantil no contexto da expansão do ensino superior no brasil	2021	Unicamp
6	CHOHFI, Laiz Maria Silva	A permanência estudantil na Universidade de São Paulo: um estudo da situação hermenêutica	2021	USP
7	FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra	Ações afirmativas e permanência estudantil nas universidades estaduais baianas	2021	UNEB
08	BORGES, Eduardo Henrique Narciso	Políticas de permanência: percepções e ações de agentes de instituições de ensino superior	2022	UFRJ
09	ABREU, Marta Virginia de Araujo Batista	A Universidade Federal do Tocantins e as políticas públicas de democratização do acesso e permanência de indígenas no ensino superior	2022	UFNT
10	LIMA, Maria Janete de	Análise das políticas de assistência estudantil: pensando as formas de permanência de estudantes universitários no contexto da governamentalidade neoliberal	2022	UFSE
11	ALVES, Ilza Maria da Silva	A assistência estudantil na Educação Superior: contribuições e limites relativos à conclusão de curso do estudante bolsista da UFU	2022	UFU
12	LOEBLIN, Elaine Lucio	As políticas de permanência e assistência estudantil nas instituições públicas de ensino superior: o caso de Rondônia	2023	Unesp
13	CASTRO, Regina Celi Alvarenga de Moura	O Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Pará: condições de permanência dos estudantes do campus de Altamira atendidos pelo programa	2023	UFRN

Fonte: Elaborado pela autora

Utilizando o critério de apresentação em ordem cronológica, abordaremos a seguir os objetivos, a metodologia e as principais contribuições de cada pesquisa, com o intuito de desvelar a categoria permanência em estudo. Parte-se do entendimento de que a realidade social concreta, ao ser produzida e ao produzir as singularidades, gera demandas de pesquisa, além de confirmar a necessidade de avançar na teoria para além de descrições superficiais. Dessa forma, é possível identificar explicações mais próximas da verdade, presentes nas relações que estruturam essa realidade objetiva.

Iniciamos com o estudo de Gomez (2019), que tem como título *Políticas de permanência estudantil na Educação Superior contemporânea: a experiência da UTFPR – campus Medianeira*. A autora realizou a apresentação de programas, projetos e ações implementados e voltados para garantir a permanência dos estudantes até a conclusão do curso,

com o objetivo de avaliar se essas políticas são adequadas para assegurar a continuidade dos alunos na instituição estudada e prevenir a evasão. A pesquisa, de natureza bibliográfica, documental e exploratória, utilizou como recursos metodológicos a análise da conjuntura atual da instituição parceira da pesquisa e envolveu consulta ao sistema acadêmico, documentos e dados estatísticos, durante o período de 2010 a 2018.

Os resultados das análises realizadas por Gomez (2019) apontaram que as políticas vigentes ainda não são suficientemente eficazes para garantir as condições mínimas necessárias à permanência dos estudantes na instituição investigada. Por isso, defende que essas políticas sejam reelaboradas e articuladas de forma integrada, com destaque para discussões sobre justiça social e cidadania, envolvendo todos os segmentos da universidade, especialmente gestores, professores, profissionais da educação e discentes.

A autora destaca assim a necessidade de superar a compreensão do fenômeno da permanência estudantil, não se limitando aos seus aspectos singulares e particulares, indo em direção às determinações que o compõem. Isto porque entre as considerações apresentadas por Gomez (2019), chamou nossa atenção o fato de que

> [...] o discurso sobre permanência estudantil no Ensino Superior no Brasil vem apresentando uma dinâmica que, na maioria das vezes, responsabiliza o aluno pelo seu fracasso, ou a universidade pela sua baixa produtividade, ou até mesmo descaso da gestão. Contudo, esses dois argumentos podem estar pautados na relação custo/benefício das instituições, por meio da avaliação de índices de produtividade das universidades, e outro, relacionado à má qualidade da oferta de ensino médio nas escolas públicas, o que comprometeria o desempenho acadêmico na permanência no Ensino Superior (p. 140, grifos nossos).

Na tese defendida por Pinto (2015), intitulada *A política de assistência estudantil da UFF em duas faces: a institucionalidade dos processos e as perspectivas da demanda estudantil*, encontramos a análise da Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal Fluminense (UFF). O estudo abordou duas vertentes principais: a institucionalidade das ações assistenciais implementadas nos últimos anos e as perspectivas da demanda estudantil. A autora utilizou análise documental de fontes produzidas pela UFF e outros órgãos governamentais, além de dados quantitativos e qualitativos coletados na instituição, com o objetivo de compreender a institucionalidade da Política de Assistência Estudantil no contexto de expansão e reestruturação da universidade, decorrentes da política do Reuni. Simultaneamente, também buscou investigar as percepções estudantis sobre o apoio institucional para a promoção de sua permanência.

Entre os resultados, o estudo enunciou que as ações realizadas pela UFF estavam amplamente alinhadas às diretrizes do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), especialmente em áreas como moradia, alimentação, saúde e creche. A autora destaca que a criação de polos universitários no interior do estado do Rio de Janeiro interferiu significativamente a distribuição de bolsas assistenciais. Além disso, o período entre 2007 e 2014 foi marcado por uma reestruturação do aparato técnico-burocrático da universidade, em resposta às mudanças impostas pelos decretos do Reuni e do PNAES. Essa situação resultou na intensificação da burocratização no atendimento às demandas estudantis e reformulações nos critérios e nas exigências dos processos seletivos para concessão de bolsas, que para Pinto (2015), "[...] podem ser lidos como promotores de uma opressão burocrática" (p. 231).

Por fim, na análise das percepções do público estudantil foram apresentados discursos que associam o acesso às bolsas assistenciais a um projeto universitário, a um direito social à educação ou, ainda, a um auxílio para suprir necessidades decorrentes de condições sociais específicas. Essas perspectivas ultrapassam os objetivos imediatos de permanência na educação superior, indicando uma relação mais ampla com a concepção de direitos sociais e inclusão educacional (Pinto, 2015).

Já a tese intitulada *Interfaces entre a assistência estudantil e a assistência social: a concepção de assistência em construção na UFMG* de autoria de Camenietzki (2019), objetivou compreender de que forma a interface entre a política de assistência estudantil e a política de assistência social ocorre em relação à concepção de assistência que está em processo de construção na universidade investigada. Assim como nas outras pesquisas citadas, a necessidade de investigar tal problemática surge diante de um processo de expansão do acesso e uma diversificação social da comunidade acadêmica, transformações que demandam a efetivação de políticas voltadas para a permanência, em um contexto em que prevalece a lógica do capital.

No decorrer da discussão, algumas críticas são pontuadas pela autora, por exemplo, as contradições entre as ações do Estado, que acaba reproduzindo uma tendência ao assistencialismo em outras políticas públicas, entre elas a assistência estudantil. Isto ocorre porque ao precisar responder aos elevados níveis de desigualdades gerados pelo desenvolvimento do capital, a instituição o faz de forma residual, focalizada e seletiva, reforçando o caráter moralista e conservador na prestação de serviços.

Destarte, para Camenietzki (2019) a concepção de permanência deve abarcar "[...] a oferta de condições de usufruto da vida acadêmica a partir do atendimento das necessidades específicas de todos os grupos sociais que compõem a comunidade discente" (p. 117). Além

disso, precisa ultrapassar o atendimento às condições prioritárias, como moradia e alimentação, possibilitando ao(à) estudante a participação nos espaços institucionais relacionados aos projetos de pesquisa, extensão, e, ainda, "[...] do atendimento às especificidades pedagógicas, da promoção da saúde mental, do combate ao preconceito, da formação política, da participação em eventos acadêmicos, mobilidade estudantil, dentre outros aspectos" (p. 117). Assim, defende a ampliação das políticas de permanência e da concepção de assistência estudantil no interior das IFES, não limitando a responsabilidade das ações a setores específicos da instituição e tendo como objetivo central a formação integral do sujeito.

O trabalho de Duarte Júnior (2020), denominado *Assistência estudantil nas universidades estaduais brasileiras: as marcas dos Programas de bolsas e auxílios financeiros na permanência discente* analisa a expansão dos programas de bolsas e auxílios financeiros como estratégia de assistência estudantil. O estudo teve como foco examinar os fatores que motivaram a ampliação desses programas como ferramenta para apoiar a permanência de estudantes nas instituições estaduais de educação superior brasileiras a partir do ano 2000. Além disso, buscou explorar a relação entre a reestruturação do capital sob a influência do social-liberalismo e suas implicações na educação superior brasileira nesse período, bem como compreender no contexto da reorganização da assistência estudantil nas universidades estaduais o princípio dos mínimos sociais que fundamenta as políticas de transferência de renda.

Esse estudo, de caráter bibliográfico e documental, utilizou como fonte de dados documentos de 32 instituições IES públicas estaduais. Os resultados apontam que a "[...] seletividade focalizada na condição social dos estudantes, e a lógica da garantia dos mínimos sociais, apresentada a partir dos valores de bolsas praticados, coadunam com a estrutura do modelo social-liberal de lidar com os problemas sociais (p. 151).

De acordo com Duarte Júnior (2020), duas dimensões estão presentes nessa problemática: por um lado, as orientações do Banco Mundial e da Unesco para diversificar o acesso à educação superior e de outro, a estruturação dos programas de apoio à permanência, baseados na transferência de renda como resposta aos problemas sociais. Tal abordagem destaca a focalização das políticas sociais nas populações mais vulneráveis, utilizando a renda sociofamiliar como principal critério de elegibilidade.

O estudo conclui que a expansão dos programas de bolsas e auxílios financeiros na assistência estudantil se fundamenta na garantia de condições mínimas para a permanência nas IES. Esses programas apresentam um perfil de seletividade, buscando atender estudantes em situação de vulnerabilidade estrutural. Sendo assim, emerge uma contradição central: o descompasso entre o número de vagas ofertadas pelos programas e a quantidade de potenciais

beneficiários. O relatório do TCU, que discutimos no tópico anterior, reafirma esta mesma constatação sobre a insuficiência dos investimentos públicos na mitigação das desigualdades presentes no contexto da educação superior.

Mesmo com estes limites, Duarte Júnior (2020) considera os avanços no acesso de grupos da classe trabalhadora às universidades, aliados aos programas de bolsas e auxílios como ferramentas fundamentais da assistência estudantil, reafirmando a importância de manter e ampliar essas garantias no âmbito dos direitos sociais.

Na tese de Dias (2021), intitulada *O apoio pedagógico no campo da assistência estudantil no contexto da expansão do ensino superior no Brasil*, temos também a proposta de ampliação da concepção da permanência, quando propõe em seu objetivo compreender como o apoio pedagógico vem se constituindo no âmbito dos serviços de apoio ao corpo discente na assistência estudantil em universidades federais brasileiras. O estudo, de caráter qualitativo, realizou levantamento bibliográfico e da legislação e pesquisa de campo, envolvendo observação, conversas informais e entrevistas com profissionais da assistência estudantil de quatro universidades federais: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal do ABC (UFABC).

O estudo do autor aponta que "[...] as universidades puderam aventar a oferta de outros tipos de ações de modo a complementar as políticas de permanência dos estudantes" (Dias, 2021, p. 185), como por exemplo, as ações de apoio pedagógico dentro das instituições "[...] somente após a garantia de recursos mínimos para o atendimento de necessidades materiais estudantis – auxílio financeiro, auxílio moradia, auxílio alimentação, auxílio transporte" (Dias, 2021, p. 185).

A oferta destes serviços passou a ser fomentada no decorrer da terceira fase da assistência estudantil mencionada por Kowalski (2012), ou seja, por meio do PNAES, após a obtenção e a garantia do repasse de recursos financeiros por parte do governo federal. Assim, a institucionalização do apoio pedagógico possibilitou ao "[...] tema do aprendizado uma centralidade no campo das ações de permanência estudantil, ao entender que, independentemente das diferenças de trajetórias escolares dos estudantes, a aprendizagem na universidade é de sua responsabilidade" (Dias, 2021, p. 188), superando assim a dimensão exclusivamente material da permanência.

A pesquisa *A permanência estudantil na Universidade de São Paulo: um estudo da situação hermenêutica* realizada por Chohfi (2021) buscou compreender a permanência estudantil na universidade investigada. A autora utilizou levantamento bibliográfico,

entrevistas, visitas e observações tendo como referencial teórico-metodológico a fenomenologia hermenêutica. Um tema que abarcou toda a sua pesquisa foi a saúde mental do corpo discente, considerada uma pauta fundamental na construção das políticas relacionadas à permanência, com foco nas experiências desse público.

Entre seus apontamentos, Chohfi (2021) afirma ser restrito e raso limitar a compreensão da permanência estudantil como um programa de auxílios fornecidos a alunos de baixa renda. Para a autora, permanência estudantil ultrapassa qualquer programa ou política, estando ligada à "experiência" (p. 178) que estes jovens vivem durante sua travessia na graduação. Nas suas palavras:

> A aluna ou o aluno que permanece, contudo, não é só aquela ou aquele de baixa renda: a experiência de permanecer é compartilhada pelas diferentes classes sociais que compõem a USP. Por outro lado, isso não quer dizer que os e as estudantes mais pobres não necessitem de um olhar específico para as suas necessidades ou questões. Quer dizer que o olhar para eles *não pode* ser somente financeiro, evidenciando, também, que os demais estudantes, pobres ou não, também permanecem e, nesse sentido, *também necessitam de cuidado*. Uma política de permanência estudantil pertinente precisa ter isso em consideração (p. 178 -179).

Chohfi (2021) constata a relação da experiência de permanecer com a violência, "[...] que é *estrutural* no modo de funcionar da universidade e é componente do par ensinar e aprender" (p. 179). Complementa ainda que esta violência está dividida em "[...] violência infligida por outros e violência infligida por si mesmo" (idem), ambas ligadas ao caráter utilitário designado às pessoas que fazem parte desses espaços. Mais uma vez vemos a complexidade dos aspectos necessários para a efetivação do direito à educação.

O texto de Figueiredo (2021), *Ações afirmativas e permanência estudantil nas universidades estaduais baianas* teve como objetivo identificar o nível de institucionalização que a ação afirmativa e a permanência estudantil ocupam nas universidades estaduais baianas (UNEB, UEFS, UESC e UESB). Uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando a análise de documentos e o estudo de caso coletivo. Para a análise dos dados, adotou a triangulação teórica a partir de perspectivas interpretativas da teoria da justiça, teoria do reconhecimento e teoria decolonial.

O autor esclarece que as ações afirmativas são entendidas como

> [...] o conjunto de políticas públicas ou ações privadas que visam corrigir desigualdades historicamente construídas entre diferentes grupos sociais ou étnico-raciais. No Brasil, as ações afirmativas são instrumentos de combate ao racismo, que em nossa sociedade é estrutural e sustentáculo das relações desiguais de poder (p. 30).

No caso do nosso país, as políticas de ações afirmativas contemplaram também outras categorias, como classe social, étnico-racial, deficiência e identidades trans, embora as primeiras políticas implementadas tenham sido direcionadas à população negra. No decorrer de suas discussões, o autor reafirma a conquista histórica do acesso à universidade pelas ações afirmativas na luta pela igualdade racial e sinaliza a importância das discussões sobre a permanência estudantil enquanto desafio na medida em que precisa garantir a conclusão do curso de graduação e o sucesso acadêmico do público estudantil cotista.

Para Figueiredo (2021), a concepção dominante de permanência – associada ao atendimento das necessidades materiais daqueles sujeitos que estão em situação de vulnerabilidade econômica – sofreu alterações nos anos 2000, ao ter ampliado o repertório de necessidades estudantis, como o acesso à cultura, à inclusão digital, atenção à saúde, ao esporte e apoio pedagógico. Ele defende, neste sentido,

> [...] uma perspectiva ampla de permanência estudantil, conectada às ações afirmativas, que alcance as dimensões materiais e imateriais dos estudantes cotistas e que contribua para o processo de afiliação acadêmica e intelectual para a construção da universidade decolonial (Figueiredo, 2021, p. 232).

O trabalho de Borges (2022), com a temática *Políticas de permanência: percepções e ações de agentes de instituições de ensino superior* procurou identificar os principais desafios enfrentados pelas IES no combate à evasão discente, enfatizando a importância da implementação de programas de acompanhamento acadêmico e de apoio pedagógico. Considerando o destaque dado à temática da evasão no cenário da educação superior, suas discussões embasaram-se no debate a respeito das condições de permanência e sobre a efetiva democratização deste nível de ensino no país, após o processo de expansão do sistema observado nos últimos 30 anos.

Para isso, o autor voltou-se para a análise das ações institucionais, tendo em vista o foco já privilegiado dado nas pesquisas à percepção do público estudantil. Na metodologia utilizada, além do extenso levantamento bibliográfico, realizou sete entrevistas com agentes institucionais de três universidades – duas públicas e uma privada – com o objetivo de analisar suas percepções sobre o trabalho que desempenham e as experiências dos estudantes a partir das perspectivas dos próprios agentes que compõem a burocracia institucional.

Nas suas conclusões, reforçou a questão da multidimensionalidade do problema da evasão, apontando que embora os aspectos materiais estejam entre os principais motivos para sua saída, a compreensão do fenômeno não pode ser reduzida a eles. Além disso, discorreu

sobre o predomínio da percepção sobre a responsabilidade individual do indivíduo acerca do processo de aprendizagem, sendo mais frequente em cursos com perfis discentes mais elitizados. Resumindo, para o autor:

> Os agentes institucionais indicaram que as dificuldades materiais enfrentadas pelos estudantes potencializam os problemas acadêmicos e de inserção simbólica. Este seria um importante argumento para que as ações de atendimento aos discente tenham um escopo ampliado, atuando de forma multidimensional, associando ações de apoio financeiro, como o pagamento de bolsas e auxílios com ações pedagógicas como incentivo à participação em pesquisa e extensão, atividades de reforço, orientação acadêmica e vocacional, atendimento psicológico, dentre outras ações que atuem sobre os problemas "subjetivos" da permanência (Borges, 2022, p. 154).

Em um outro estudo intitulado *A Universidade Federal do Tocantins e as políticas públicas de democratização do acesso e permanência de indígenas no ensino superior*, Abreu (2022) investiga as conquistas e avanços de universitários indígenas na educação superior, tendo como território de pesquisa a Universidade Federal do Tocantins (UFT). Como metodologia, o autor realizou levantamento bibliográfico, com referenciais teóricos sobre educação superior indígena, políticas públicas educacionais e ações afirmativas. E por fim, uma análise da situação acadêmica do corpo discente indígena, com o intuito de dimensionar os resultados dos programas de assistência estudantil oferecidos na respectiva instituição.

Suas análises constatam que apesar dos significativos avanços no desenvolvimento de ações de permanência, como por exemplo o aumento de processos seletivos direcionadas a este público e o fortalecimento dos pequenos grupos para o enfrentamento das diversas formas de violência e preconceito, a instituição "[...] não garantiu efetivamente o direito à educação superior para os indígenas" (Abreu, 2022, p. 194). Observou-se a manutenção de muitos desafios decorrentes de necessidades relacionadas às: especificidades da diversidade étnica, das discriminações, da reestruturação dos espaços físicos, do número de vagas insuficientes para a demanda, entre outros.

Assim sendo, Abreu (2022) esclarece que o sucesso da permanência de estudantes indígenas neste nível de ensino não depende somente deles, mas também da atuação conjunta de diversos atores e, sobretudo, do compromisso e das práticas institucionais da universidade. O autor finaliza destacando a relevância de que

> [...] essas políticas contribuam com a minimização das desigualdades sociais, promovendo não somente a permanência estudantil, no que diz respeito à parte financeira ou pedagógica, mas também na **permanência de perspectiva cultural, no sentido de valorizar os saberes tradicionais indígenas dentro do âmbito da universidade** (Abreu, 2022, p. 198, grifos nossos).

A tese de Lima (2022), intitulada *Análise das políticas de assistência estudantil: pensando as formas de permanência de estudantes universitários no contexto da governamentalidade neoliberal* objetivou analisar os programas de assistência estudantil enquanto políticas da governamentalidade neoliberal e a construção da permanência qualificada dos estudantes no ensino universitário considerando, os discursos da **assistência** e da **permanência**. O estudo utilizou como metodologia a análise dos documentos relacionados a temática e entrevistas semiestruturadas ao público estudantil participante do Programa de Auxílio ao Ensino de Graduação (PAEG) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Nas entrevistas realizadas, o público estudantil destacou tanto necessidades relacionadas a melhorias na estrutura física dos equipamentos existentes na instituição, como por exemplo, as residências universitárias, como outras relacionadas à melhoria das formas de comunicação na divulgação dos processos e burocracia dos editais. Além do mais, atribuem a baixa participação em atividades, eventos, projetos de ensino, pesquisa e extensão na universidade à necessidade de trabalhar para complementar o baixo valor da bolsa recebida (Lima, 2022).

Considerando as possibilidades de ação institucional, Lima (2022) ressalta experiências universitárias relacionadas à realização de atividades de caráter político e social, embasadas na história, cultura e identidade regional do corpo discente, promovendo assim o seu protagonismo, e também ações que impliquem aspectos simbólicos presentes na relação entre professor-aluno, nos métodos de construção do conhecimento e nas questões culturais e étnicas, assegurando formas de pertencimento ao contexto da universidade. Entretanto, concluiu que as relações estabelecidas dentro da instituição têm como alicerce uma "[...] sociedade individualizada em suas funções, pautada pela maquinaria do estado e da sociedade neoliberal, em que o saber-poder das individualidades se sobrepõem à da coletividade pelo exercício do poder-saber institucional" (p. 163).

Para Lima (2022), na perspectiva da governamentalidade neoliberal, o Estado reestrutura-se como avaliador e regulador, tendo como base o sujeito econômico individual e a lógica da concorrência. No contexto brasileiro, esta governamentalidade manifesta-se através de discursos e ações de controle, impactando na organização das políticas de assistência estudantil. Neste sentido, entre suas reflexões sobre permanência, a autora pondera que esta

> [...] deveria potencializar, mais do que se vê no presente, os aspectos culturais, políticos, sociais, pedagógicos e relacional, considerando os estudantes, suas histórias de vida e a reflexão crítica sobre o modelo de sociedade vigente enquanto espaço de

> permanência simbólica que se constrói nas relações de saber e poder, no movimento da vida e da dinâmica da formação, seja, na sala de aula, seja, nas atividades extrassala (p. 163).

A tese intitulada *A Assistência Estudantil na Educação Superior: contribuições e limites relativos à conclusão de curso do estudante bolsista da UFU*, realizada por Alves (2022), tem como objetivo principal investigar as percepções de gestores, técnicos e estudantes sobre a contribuição da assistência estudantil para a conclusão da graduação de estudantes bolsistas. A autora utilizou como metodologia a pesquisa bibliográfica, documental e empírica, considerando uma perspectiva de uma visão crítico dialética.

Nas suas considerações, destacou que o processo de expansão e democratização do acesso à educação superior voltou-se mais para os atendimentos dos interesses do capital do que aos interesses da população de menor renda que aspirava acessar a educação superior pública. Neste cenário cita o desmonte sofrido pela educação após o golpe contra a presidente Dilma Roussef em 2016, o lançamento da PEC do teto de gastos e a redução cada vez maior do papel do Estado no fomento, manutenção e condução da educação superior no Brasil, consequências dos ideais neoliberais presentes na sociedade contemporânea.

Alves (2022) esclarece que a assistência estudantil "[...] é uma atividade-meio responsável por contribuir com a garantia de condições de permanência e finalização de curso para aqueles estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica" (p. 231). Esta definição possibilita a compreensão da relação existente entre a assistência estudantil e a finalidade da educação superior.

Ao discutir sobre a realidade da instituição investigada, aponta que as ações voltadas para a assistência estudantil estão seletivas e limitadas, além de uma crescente potencialização do aparato técnico-burocrático para a concessão dos auxílios. Complementa ainda que os "[...] achados documentais nos indicam que os auxílios em pecúnia se encontram com valores defasados, sem atualização monetária, em virtude das políticas de contenção de gastos impostas pelo cenário político e econômico dos últimos anos" (p. 233).

Na discussão dos registros empíricos obtidos, Alves (2022) resume que a instituição não consegue ainda atender a todas as demandas que chegam, evidenciando, por exemplo, a necessidade de aumento nos valores dos auxílios e de diversificação e ampliação dos atendimentos que são oferecidos ao público discente. Entretanto, discorre também sobre o quanto a assistência estudantil tem contribuído para que estudantes sejam os primeiros membros de suas famílias a ingressarem e a permanecerem em numa universidade. Defende que a superação das limitações e fragilidades detectadas na IFES pesquisada poderá ser

possível, desde que as vulnerabilidades do público estudantil sejam alocadas enquanto categoria central de intervenção e ação a ser construída para a assistência estudantil. Para a autora

> [...] é necessário que a AE [assistência estudantil] seja realmente assumida pela Ifes pesquisada**, na perspectiva de um direito,** e, como tal, deve ser concebida visando à inclusão, ao respeito à diversidade, considerando as diferenças de demandas e especificidades existentes entre os Campi (Alves, 2022, p. 237, grifos nossos).

Na pesquisa desenvolvida por Loeblin (2023), nomeada *As políticas de permanência e assistência estudantil nas instituições públicas de ensino superior: o caso de Rondônia* temos como objetivo a análise das políticas de permanência e assistência estudantil destinadas aos estudantes de ensino superior presencial das Instituições Federais de Ensino Superior do Estado de Rondônia (doravante, IFES), Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Instituto Federal de Rondônia (IFRO). A autora realizou pesquisa bibliográfica, documental e de campo, considerando o período de 2008 a 2018 para sua investigação e, como base teórico-metodológica, o materialismo histórico e dialético.

Assim, ao analisar instituições de educação superior federais situadas no estado de Rondônia e de suas políticas de ações afirmativas para a permanência estudantil revela que estas devem ser compreendidas no contexto da política nacional de permanência e assistência estudantil, bem como, de forma mais abrangente, no âmbito das estratégias de garantia do direito social à educação.

Nas suas discussões, questiona o processo de efetivação das políticas públicas de distribuição de direitos no âmbito do Estado neoliberal, o qual fomenta "[...] focalizações por meio de ações afirmativas somente para os setores mais pauperizados em substituição a políticas mais universais de ampliação de vagas e políticas de permanência estudantil nas instituições públicas para todos os jovens" (Loeblin, 2023, p. 18).

Nesta mesma lógica, concluiu que as políticas de permanência estudantil responsáveis pela proteção social são insuficientes devido aos recursos orçamentários restritos, não conseguindo atender nem mesmo o público prioritário. Dessa forma,

> [...] os programas propostos pelo MEC para acesso, permanência e assistência estudantil nos últimos anos, nas IFES, não fogem à racionalização dos custos e otimização dos resultados, o que, na prática não escapam aos limites das políticas paliativas, que **não alcançam todos os alunos oriundos da classe trabalhadora**, estimulados a adentrarem as universidades públicas, por meios de políticas de cotas, nem sanarão a estrutura histórica elitista do ensino superior brasileiro (Loeblin, 2023, p. 201, grifos nossos).

Sendo assim, a limitação de recursos não apenas compromete o atendimento do público prioritário, como também alerta para o descompasso estrutural entre o papel social da universidade e as imposições do cenário neoliberal. De acordo com Loeblin (2023), esta realidade manifesta-se nas instituições por meio de políticas focais, afirmativas e/ou meritocráticas, com critérios de elegibilidade dos beneficiários, condicionantes e, em alguns casos, a exigência de contrapartidas para otimizar o retorno do investimento.

E por fim, a tese de Castro (2023), intitulada *O Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Pará: condições de permanência dos estudantes do campus de Altamira atendidos pelo programa* teve como objetivo examinar a configuração adotada pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil no *Campus* de Altamira da Universidade Federal do Pará e avaliar sua efetividade na promoção da democratização das condições de permanência ao público contemplado pelo programa. Para as análises, utilizou como fundamentação teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético.

A autora destaca que a partir da década de 1920, as crises econômicas do modelo capitalista impulsionaram mudanças no papel do Estado, levando à crise do Estado Social Burocrático e à ascensão do neoliberalismo, movimento que impactou todos os países do mundo, de forma desigual. No Brasil, as políticas neoliberais, desde os anos 1990, resultaram no afastamento progressivo do Estado no fornecimento de políticas sociais, incluindo a educação superior pública, afetando a assistência a estudantes socioeconomicamente vulneráveis.

Além disso, Castro (2023) esclarece que a educação superior dos países em desenvolvimento passa a ser o principal foco do Banco Mundial, em um cenário de crescimento de políticas neoliberais, observado sobretudo, "[...] quando a universidade pública é submetida às políticas educacionais globais para adequação da educação ao atendimento da reestruturação do modo de produção capitalista do século XXI" (p. 252).

De acordo com a autora, mesmo as legislações relacionadas à pauta da assistência estudantil legitimadas após os anos 2000, com a intenção de implementar um sentido de inclusão e direito social para as ações da assistência, observa-se que "[...] seu sentido se manteve focalizado e com um viés assistencialista por não se constituir como um direito social" (p. 255). Neste sentido, confirma a sua tese de que

> [...] as ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil, ainda que importantes para a ampliação das condições de permanência na educação superior de estudantes assistidos pelo Programa, **não foram suficientes para democratizar as suas condições de permanência** no Campus de Altamira, por ser um programa focalizado que não atende a todos os potenciais beneficiários nem à multiplicidade de

> vulnerabilidades presentes no Campus, uma vez que o PNAES é pautado pelo viés econômico (Castro, 2023, p. 258).

Por outro lado, apesar dessas constatações, verificou que as ações de assistência estudantil ofertadas, mesmo que insuficientes para lidar com todas as dificuldades existentes para estudantes nesse contexto de formação, contribuíram na mitigação das barreiras e, consequentemente, para a permanência na universidade (Castro, 2023).

Deste modo, as discussões presentes nas teses mencionadas reafirmam a necessidade de que a permanência estudantil, dada a complexidade presente na vida, deve ter seu olhar ampliado para as nuances envolvidas nesse fenômeno, considerando todos os atores da comunidade acadêmica, bem como o contexto social e econômico predominante no país e no mundo. Por isso, é preciso cautela em relação à análise sobre a qualidade e à efetividade das políticas para o cumprimento das diversas demandas estudantis.

Santos (2009), por exemplo, reforça a necessidade da ampliação do que entendemos como permanência estudantil, incluindo a dimensão simbólica em seus estudos. Embora essa discussão não tenha se apresentado no levantamento feito[101], antecipa uma questão central presente no contexto universitário: a necessidade de o público estudantil sentir-se pertencente a este novo espaço. De acordo com a autora, "[...] a permanência simbólica diz respeito às possibilidades que os estudantes têm de vivenciar a universidade, identificar-se com o grupo dos demais estudantes, ser reconhecido por estes e, portanto, pertencer ao grupo" (Santos, 2009, p. 24). Um aspecto que se aproxima, como veremos nas seções de análise, com o conceito de sentido e motivo para a atividade de estudo e sua relação com a permanência.

Somadas às dimensões material e simbólica já mencionadas, Dias (2021) destacou também a dimensão pedagógica, que vem se consolidando no âmbito dos serviços de apoio ao corpo discente no campo da assistência estudantil. Para o autor, ainda que os profissionais entrevistados na sua pesquisa nas diferentes instituições não apresentem uma perspectiva uniforme acerca do apoio pedagógico e sua abrangência, identifica-se como ponto de concordância que o "[...] apoio pedagógico é o espaço de orientação voltado ao estudante para tratar de aspectos da sua vida acadêmica" (p. 133).

Em um cenário de expansão das dimensões relacionadas com a permanência, Heringer *et al.* (2022), pontuam os desdobramentos da pandemia Covid 19 no ambiente universitário,

---

[101]Deixamos aqui a referência deste estudo: SANTOS, Dayane Brito Reis. Para além das cotas: A permanência de estudantes negros no e Ensino Superior como política de Ação Afirmativa. Tese (Doutorado em Educação). Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11778.

que "[...] também trouxeram a necessidade de se conhecer mais a realidade vivenciada pelos(as) estudantes, ampliando o acolhimento e as possibilidades de **permanência simbólica e apoio pedagógico** para que pudessem atravessar da melhor maneira possível aquele difícil momento" (p. 72, grifos nossos).

Nessa direção, Sampaio, Amaral e Carneiro (2023) complementam que, diante da crise sanitária global, observamos três elementos centrais que se destacam na análise da permanência estudantil na educação superior no nosso país. Primeiro, a necessidade de ampliar a compreensão dos conceitos tradicionais, ainda fortemente vinculados aos modelos teóricos de Vincent Tinto e Alain Coulon, formulados respectivamente nos Estados Unidos e na França, e que buscaram abarcar a integração e a afiliação de estudantes nesse nível de ensino[102]. Segundo, a urgência de considerar a evasão como um problema social, observando as desigualdades sociodemográficas e a distribuição do corpo discente entre os setores público e privado; e, por fim, os desafios impostos pelo ensino remoto durante a pandemia de Covid-19, os quais demonstram tanto a necessidade de apoio ao desenvolvimento pedagógico da docência quanto o papel dos professores como agentes de permanência estudantil.

Em razão disso, para que a assistência estudantil não se restrinja à oferta de auxílios diretos em pecúnia, considerando apenas sua dimensão material, é urgente o fortalecimento de todas as suas dimensões. O próprio texto do programa (PNAES), agora convertido em lei, já apresentava uma concepção de assistência estudantil abrangente, contemplando ações nas áreas de moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esportes, educação infantil para filhos de estudantes e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência (Brasil, 2010). Em outras palavras, o programa e a lei evidenciam a importância de ampliar as condições de permanência estudantil para além das dificuldades financeiras (Heringer *et al.*, 2022; Heringer *et al.*, 2025).

---

[102]O conceito de integração refere-se à inserção do indivíduo na vida institucional, permitindo sua participação em diversas atividades acadêmicas, enquanto a afiliação envolve o vínculo afetivo e identitário com a instituição. Honorato e Borges (2023) explicam que Vicent Tinto "[...] vislumbrou a importância da criação de laços de solidariedade entre pares (integração social)" (p.3), além de estratégias institucionais que favoreceriam a "[...] integração acadêmica e a formação de uma identidade profissional" (p. 3). Já Coulon (2008), considerou que a "[...] primeira tarefa que um estudante deve realizar quando ele chega à universidade é aprender o ofício de estudante" (p. 31). Será por meio desse ofício que, de acordo com este autor, cada estudante irá filiar-se a instituição, ou seja, tornar-se efetivamente um membro. Para isso, Coulon (2008) propõe considerar três tempos durante esse processo: o tempo do estranhamento, o tempo da aprendizagem e o tempo da afiliação. Contudo, Heringer *et al.* (2022) mencionam que os conceitos de integração e afiliação tendem a responsabilizar o indivíduo pela adaptação ao contexto institucional, deixando pouco espaço para a participação de outros atores presentes no contexto educacional. Por isso, defendem que "[...] juntamente com engajamento estudantil, não podemos deixar de mencionar também, a importância da responsabilidade institucional pelo sucesso acadêmico dos estudantes" (p. 64).

Tal como notado nas teses citadas, temos, como discutem Heringer *et al.* (2025) um "[...] avanço das instituições na concepção de permanência estudantil como uma política que vai além do apoio material, embora este seja prioritário" (p. 194). Deste modo, Heringer *et al.* (2025) propõem as seguintes dimensões para a assistência estudantil.

> [...] econômica (apoio financeiro, bolsas, auxílio transporte, alimentação, moradia etc.); acadêmica (apoio pedagógico, identificação de dificuldades acadêmicas dos estudantes e busca por respondê-las) e simbólica (pertencimento, não discriminação, acolhimento, respeito à diversidade) (p. 191).

Logo, compreendemos que no campo da permanência, considerando os condicionantes sociais e históricos da vida humana, a assistência estudantil deve ser, ou se pretende que seja, um instrumento de apoio, compondo um conjunto maior de políticas sociais que visam o enfrentamento às várias e múltiplas expressões das questões sociais, tanto internas quanto externas às universidades, que emergem durante a vida acadêmica do público estudantil. Nesse cenário, desenvolve-se um escopo mais abrangente relacionado a serviços de assuntos estudantis presentes nas instituições[103].

Portanto, nossa intenção não é reduzir a discussão sobre a permanência, mas expandi-la, de modo a considerar a complexidade das necessidades existentes no percurso acadêmico, estas relacionadas sobretudo à nossa realidade objetiva. O ser social é constituído por uma diversidade de determinantes, como por exemplo, gênero, etnia e classe social. Desse modo, defendemos que falar de permanência estudantil é falar também sobre a garantia dos direitos já previstos no artigo 5º da nossa constituição (Brasil, 1988), sobretudo, o direito à educação, reafirmando assim a importância do processo de ensino-aprendizagem como parte estruturante da humanização e desenvolvimento do psiquismo. Limitar o acesso, excluir e dificultar a permanência aos diversos níveis de educação é uma estratégia perversa de exclusão social e manutenção da ordem estrutural vigente.

Nesse contexto, a assistência estudantil, como já debatido, deve ser entendida como direito, compondo o rol de políticas públicas. Para Dutra e Santos (2017), é

> [...] imprescindível que se amplie a discussão acerca desse debate para que se firme uma política de AE [Assistência Estudantil] realmente comprometida com os reais

[103] Dias e Sampaio (2023), ao abordarem a constituição do campo científico da assistência estudantil, esclarecem que o debate sobre se a assistência estudantil é ou não assistência social não está superado e reflete-se nos diferentes formatos e serviços presentes nas universidades. Os autores apontam, no seu estudo, que a própria definição dos nomes das pró-reitorias apresenta concepções divergentes: "[...] duas contêm a ideia de assuntos estudantis, o que parece significar um escopo mais abrangente de atuação; uma tem em seu nome assistência estudantil, sugerindo que talvez seja mais específica; e outra traz em seu título a ideia de assuntos comunitários e políticas afirmativas, o que supõe um escopo para além dos estudantes" (p. 8).

> interesses e necessidades estudantis, na perspectiva do direito social, valorizando-se em sua construção princípios democráticos a fim de se alcançar uma política realmente eficaz (Dutra; Santos, 2017, p. 175).

Ademais, ao longo da sua trajetória, a assistência estudantil apresentou um espaço de disputas e múltiplas concepções, atualmente limitada, cada vez mais focalizada em relação a seu público e com orçamento público insuficiente para contribuir com a permanência estudantil, e consequentemente, com a qualidade da educação. O processo de exclusão escolar, discutido recorrentemente pelas ciências sociais, nos alerta para uma **democratização aparente**, tal como propuseram Bourdieu e Champagne (2001).

> Se fracassarem, o que continua sendo o destino mais provável para eles, estarão destinados a uma exclusão sem dúvida mais estigmatizante e total que no passado: **mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, "suas chances", e que a instituição escolar tende a definir cada vez mais, a identidade social; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior é reservada de direito, e ocupada de fato pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma** (o que explica também o porquê do fracasso escolar ser vivenciado como uma catástrofe, até nos ambientes populares). Desta forma, a instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela (p. 483, grifos nossos).

Contradições que revelam o modo de funcionamento da sociedade capitalista, assegurando a manutenção das forças hegemônicas e revelando a insuficiência dos ajustes e reformas em enfrentar problemas estruturais, como, no caso brasileiro, as desigualdades educacionais. Entretanto, não se pode admitir a realidade objetiva como fixa e imutável. Nesse sentido, Saviani (1999) adverte que, embora a escola seja socialmente determinada, é preciso vislumbrar possibilidades de superação da perspectiva reprodutivista das desigualdades[104], tomando como referência os interesses dos grupos historicamente dominados.

Ao longo desta seção, constatamos que a expansão das matrículas não resolveu as persistentes desigualdades sociais. Ezcurra (2011) apresentou estudos que reafirmam a existência de uma evasão muito maior em grupos de estudantes pertencentes a camadas sociais mais desfavorecidas, com destaque para aqueles que representam a primeira geração a acessar a educação superior em sua família, e, portanto, "[...] adverte que o progresso na graduação envolveu uma pequena fração dos jovens com menos recursos e beneficiaram quase

[104]Saviani (1999) apresenta que as teorias da educação se localizam em dois grandes polos: de um lado, teorias não-críticas, que veem a educação como meio de equalização social, e outras que consideram a educação um instrumento de reprodução das desigualdades, as teorias crítico-reprodutivistas. O autor defende a proposta de construção de uma teoria da educação que supere "[...] tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado" (p. 41).

exclusivamente aqueles com setores alto e médio" (p. 25, tradução nossa[105]). Assim, para a autora

> [...] de forma mais geral, numa escala global, a hipótese é que esse ciclo extraordinário de massificação representa uma inclusão, sim, mas uma **inclusão exclusiva**, segundo classes e setores sociais. E isto é, condicionado socialmente. Outra tendência estrutural central (Ezcurra, 2011, p. 26, tradução nossa[106]).

Diante do fracasso escolar, por exemplo, Ezcurra (2011) afirma que a explicação predominante tende a responsabilizar unicamente o público estudantil, ao invés das instituições de ensino[107]. Essa perspectiva é amplamente adotada não apenas dentro das próprias instituições, mas também nas políticas públicas. Sobre essa problemática, a autora conclui que as ações tomadas "[...] não envolvem ensino presencial, vivências cotidianas. Portanto, ocorrem à margem do sistema acadêmico. Portanto, são *inovações periféricas*. Inovações que podem desempenhar a função objetiva de impedir reformas mais substanciais (Ezcurra, 2011, p. 46, tradução nossa[108]). Por isso, a autora convoca a comunidade acadêmica presente na universidade, com destaque para a atuação do corpo docente em sala de aula, a refletirem sobre suas responsabilidades no que se refere à reprodução social do capital cultural[109] e seus impactos, colocando como foco as instituições e as práticas educacionais.

Sampaio, Amaral e Carneiro (2023), nessa mesma direção, ressaltam o papel do corpo docente como agentes de permanência, sobretudo após a pandemia Covid19, momento em que se tornaram ainda mais expostas as desigualdades sociais e educacionais que se apresentam no contexto da educação superior. Tivemos um processo de inclusão social, com a entrada de classes sociais antes excluídas deste nível de ensino, mas na contramão disso, observamos um processo de exclusão.

---

[105] "[...] y así advierte que los avances en la graduación han involucrado a una fracción exigua de los jóvenes de menores recursos y han benefi ciado casi exclusivamente a los de sectores altos y médios".

[106]"[…] más en general, a escala global, la hipótesis es que ese ciclo extraordinario de masificación supone una inclusión, sí, pero una inclusión excluyente, según clases y sectores sociales. Es decir, socialmente condicionada. Otra tendencia estructural medular" (Ezcurra, 2011, p. 25).

[107] O fracasso escolar foi amplamente discutido por Maria Helena Souza Patto em seus estudos na Educação Básica. A obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, lançada em 1990, contribuiu para a compreensão do fenômeno enquanto processo psicossocial complexo. Para aprofundamento no tema, segue o link da sua obra que é disponibilizada gratuitamente no site da USP: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932.

[108] "[...] no involucran la enseñanza en las aulas, las experiencias cotidianas. Por eso, transcurren en los márgenes del sistema académico. Así, son innovaciones periféricas. Innovaciones que pueden desempeñar la función objetiva de frenar reformas más sustanciales (Ezcurra, 2011, p. 46)."

[109] O conceito de capital cultural foi proposto pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, "e juntamente com o capital econômico, é considerado como o princípio de diferenciação social central e, portanto, como constituinte primário das classes sociais" (Ezcurra, 2011, p. 42).

Por fim, Ezcurra (2011) resume que:

> [...] de acordo com as hipóteses apresentadas e para concluir, o ensino habitualmente dominante no ciclo superior, e em particular o *habitus*[110] organizacional, **o capital cultural esperado**, induz o fracasso acadêmico e carrega assim uma lógica de *reprodução daquela desigualdade cultural socialmente condicionad*a. que aqui consideramos típico da nova questão social latino-americana (Ezcurra, 2011, p. 60, tradução nossa[111]).

As reflexões da autora, a nosso ver, remetem à incorrigível lógica do capital discutida por Mészáros (2008), o qual argumenta que "[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança" (p. 25).

Nesta conjuntura, salientamos que a concepção de educação que defendemos, alinhada aos pressupostos teóricos e metodológicos desta pesquisa, deve ter, como propósito, a superação das desigualdades sociais e da exploração na nossa sociedade, com o surgimento de um novo tipo de organização social. Tal como nos propõe Saviani (1999), "[...] trata- se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais" (p. 42).

Deste modo, nos apropriamos das palavras de Mészáros (2008), o qual atribui que "[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente" (Mészáros, 2008, p. 65).

Por esse motivo, assim como Mészáros (2008) defendeu uma educação para além do capital, propomos também que a permanência esteja alinhada a estes objetivos, quais sejam, a universalização da educação e do trabalho, categorias indissociáveis presentes no processo do desenvolvimento do ser humano. Neste mesmo caminho, o direito ao acesso e à permanência

---

[110] A discussão sobre *habitus* também foi proposta inicialmente por Pierre Bourdieu, podendo ser definido "como uma estrutura que funciona como matriz ou princípio gerador de práticas (percepções, apreciações, ações). Ou seja, uma "estrutura estruturante", com poder causal.", podendo inclusive ser estendida para outros espaços, como o institucional, o pedagógico, acadêmico e organizacional (Ezcurra, 2011, p. 54).

[111] "En síntesis, según las hipótesis expuestas y para concluir, la enseñanza usualmente dominante en el ciclo superior, y en particular el habitus organizativo, el capital cultural esperado, induce fracaso académico y así porta una lógica de reproducción de aquella desigualdad cultural socialmente condicionada que aquí consideramos propia de la nueva cuestión social latinoamericana" (Ezcurra, 2011, p. 60).

na educação superior – assim como nos níveis anteriores de ensino – está intrinsecamente ligado ao processo de humanização e, consequentemente, à transformação da nossa sociedade.

Em seguida, traremos na próxima seção a fundamentação teórico-metodológica utilizada nesta pesquisa, a qual possibilitará analisar o processo de constituição dos sentidos pessoais atribuídos à atividade de estudo profissionalizante e suas implicações para a permanência neste nível de ensino.

4 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E O PERCURSO INVESTIGATIVO

> Somos dialéticos e não pensamos, de modo algum, que o caminho de desenvolvimento das ciências ande em linha reta. E se nele há ziguezagues, retrocessos ou mudanças de direção, compreendemos seu significado histórico [...].
>
> (Vigotski, 2004, p. 404)

> [...] toda ciência seria supérflua se a forma manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente [...].
>
> (Marx, 2017, s.p)

Nesta pesquisa, na tentativa de desvelar os fundamentos históricos e sociais que deram origem às categorias que estruturam as nossas discussões – sentido pessoal da atividade de estudo profissionalizante e permanência estudantil, – adotaremos uma postura crítica e alinhada ao método do materialismo histórico-dialético, bem como as sistematizações teóricas da Psicologia Histórico-Cultural.

Iniciamos esse movimento já nas seções anteriores, tentando responder a duas perguntas centrais para a investigação do nosso objeto, assim como propõe Tonet (2013): o que é o ser, que na nossa pesquisa é especificamente o público estudantil; e qual é a realidade, ou seja, em qual contexto este ser social vive e realiza suas atividades, sobretudo a atividade de estudo profissionalizante. Todo o processo de rastreamento das categorias citadas embasou-se no ponto de vista ontológico, ou seja, a análise da natureza fundamental do ser, daquilo que constitui a essência das coisas e das relações na realidade. Por isso buscam traduzir e compreender, sob a forma de conceitos, a realidade do próprio objeto em uma perspectiva histórico-social, desvendando as determinações que o constituem.

Além disso, temos ciência de que toda e qualquer produção científica é constituída necessariamente por meio de uma determinada postura política, social e histórica, pressupondo uma concepção de ser humano, de mundo e de sociedade. Acreditamos que, ao longo das discussões realizadas, é possível extrair qual a concepção de mundo orientou a definição metodológica: um mundo em que a exploração de um ser humano por outro não seja admitida

em hipótese alguma e que todos possam se desenvolver plenamente, usufruindo da integralidade dos seus direitos para o processo de humanização. Dessa maneira, concordamos que o conhecimento deve ser utilizado como mediação para a intervenção na realidade. Vamos agora seguir com nossa exposição.

4.1 Fundamentos teórico-metodológicos de análise para a pesquisa na Psicologia Histórico-Cultural

Na epígrafe desta seção, Vigotski (2004) nos convida a refletir sobre o caráter histórico e dialético do processo de construção do conhecimento. Este foi o movimento realizado pelo autor quando se propôs a construir uma Psicologia verdadeiramente científica, que conseguisse superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade, defendendo que a constituição do psiquismo deve ser analisada considerando seu caráter histórico e social.

Neste sentido, o autor apropria-se do marxismo e assume o estudo da compreensão do desenvolvimento humano por meio do materialismo histórico-dialético, ou seja, ancorando-se aos fatores históricos, sociais, políticos e culturais que o constituem. Destarte, sendo essencial manter uma fidelidade epistemológica com a Psicologia Histórico-Cultural, não poderíamos utilizar, senão, os pressupostos teórico-metodológicos que deram embasamento a sua criação.

Um primeiro aspecto a ser considerado para uma pesquisa é justamente que a pessoa como pesquisadora utiliza uma determinada lente para compreender o seu objeto de estudo, lente esta que apresenta um enfoque alinhado a uma determinada perspectiva política e social. Dessa forma, cada sujeito estabelece conexão com os interesses de determinadas classes sociais existentes na sociedade capitalista na qual estão inseridos. De acordo com Netto (2011), a teoria social de Marx "[...] vincula-se a um projeto revolucionário, [...] foi um pensador que colocou na sua vida e na sua obra, a pesquisa da verdade a serviço dos trabalhadores e da revolução socialista" (p. 10-11).

Deste modo, julgamos essencial assumir essa concepção, uma vez que o público, objeto do nosso estudo sobre a permanência estudantil e a constituição de sentidos da atividade de estudo profissionalizante, é composto por sujeitos atendidos pela Política de Assistência Estudantil em uma universidade pública. Essa juventude compõe a classe trabalhadora que, muitas vezes, vivencia situações de vulnerabilidade, que podem ser agravadas pelo acesso limitado às riquezas culturais produzidas pela sociedade da qual fazem parte, ou seja, uma inserção excludente.

Tonet (2013) destaca que é inviável falar de neutralidade da ciência, como recorrentemente defende-se na modernidade, pois ao isolarmos e construirmos explicações subjetivas para um fenômeno, diversos vieses são possíveis. Entretanto, destacamos que assumiremos nesta pesquisa o compromisso de "[...] reproduzir a realidade, como ela é, em si mesma, do modo mais fiel possível" (p. 101), pois esta é a "finalidade essencial do conhecimento científico" (Tonet, 2013, p. 101). E mais, seria uma irresponsabilidade desconsiderar os determinantes históricos e sociais que constituem os fenômenos durante a busca pelo conhecimento do nosso objeto, pois o fazer ciência deve estar ancorado ao comprometimento com a realidade concreta que constitui cada contexto e onde os fenômenos emergem.

Uma outra característica fundamental, a qual diferencia o materialismo de outras concepções teóricas de pesquisa, é a tomada do objeto de estudo como central no processo de pesquisa, com foco para um ponto de vista ontológico, ou seja, visando a sua reconstrução. O objetivo é chegar o mais próximo possível da concreticidade do objeto e da verdade que está contida nele. Esse ponto de vista supera a perspectiva gnosiológica, a qual mantém a centralidade no sujeito, sendo que este seria o responsável por construir o objeto, que como vimos, pode se afastar da realidade, ao assumir a subjetividade como o principal ponto de partida (Tonet, 2013).

Assim, o objeto será o eixo central da investigação e guiará a pesquisa, e não a pesquisadora, como acreditar ser mais conveniente. Repetimos mais uma vez que assumimos o compromisso de conhecer como é a realidade, utilizando como parâmetro a objetividade, ou seja, como as coisas realmente são. Nesta discussão, não podemos perder de vista que na concepção marxiana, "[...] espírito e matéria, consciência e realidade objetiva, subjetividade e objetividade são dois momentos que constituem uma unidade indissolúvel" (Tonet, 2013, p. 78).

De acordo com Tonet (2013), Marx superara a visão dicotômica do racionalismo e do empirismo a respeito do ser social defendendo que a práxis é a "[...] atividade mediadora que faz com que da conjunção desses dois momentos se origine toda a realidade social" (Tonet, 2023, p. 78). É esta realidade social que consideraremos em nosso trabalho.

Sobre essa superação, Netto (2011) destaca que

> [...] é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador. O método implica, pois, para Marx, uma determinada *posição (perspectiva)* do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações (p. 53).

Marx (2017) nos ensina que a essência e a aparência de um fenômeno não coincidem. Caso isso fosse verdadeiro, ou seja, a realidade ser exatamente como a vemos, não seria necessário conhecimento científico. Sobre essa discussão, Kosik (1969), ao escrever sobre o mundo da pseudoconcreticidade, "[...]um claro-escuro de verdade e engano" (p. 11), afirma que

> Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nêle se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível (Kosik, 1969, p. 12).

Logo, "[...] a realidade é a unidade entre fenômeno e essência" (Kosik, 1969, p. 12) e, portanto, é nela que devemos nos debruçar, buscando entender que existe uma articulação entre o que se mostra de imediato – aparência – para buscarmos o que de fato o constitui – essência. Em estudos nessa área, Pasqualini e Martins (2015) afirmam que superar

> [...] a aparência do fenômeno implica revelar as relações dinâmico-causais a ele subjacentes, captando as múltiplas mediações que o determinam e constituem. As leis gerais que regem o desenvolvimento dos fenômenos não se apresentam de forma imediatamente acessível a nossa percepção (p. 364).

O processo de pesquisar, considerando o ponto de vista materialista histórico-dialético, exige o exercício de desvelamento desta realidade, distanciando-nos dela para compreender as relações que se formam e a essência que a define, indo além do que é imediatamente visível. Para Netto (2011), "[...] *o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto*" (p. 22), e este é o objetivo central de quem pesquisa, diante da realidade social.

No decorrer da busca pela essência, Tonet (2013) defende, igualmente, a necessidade de desconstruir o que é imediatamente perceptível, buscando a estrutura subjacente que dá forma ao fenômeno. Esse processo envolve compreender os elementos que asseguram a unidade entre a essência e sua manifestação na aparência com a qual interagimos. Afirmamos isso porque a essência não é passiva em relação à aparência; ela se revela em um movimento dinâmico, emergindo de um emaranhado de relações estabelecidas com a realidade, evidenciando a origem dos fenômenos. Para o autor, "[...] fatos, dados e acontecimentos são sempre resultados condensados de relações e práticas sociais e históricas determinadas. Por isso mesmo, essas relações e práticas sociais e históricas tem que ser resgatadas para que se possa compreender o sentido deles" (Tonet, 2013, p. 118).

Sobre a questão do método, Netto (2011) destacou alguns pressupostos teóricos extraídos do processo de pesquisa que Marx realizou na sua busca pela compreensão da sociedade burguesa. O primeiro deles, o fato de que "[...] a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto" (p. 25), e por isso, o sujeito desempenha um papel ativo na construção do conhecimento

> [...] para aprender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um *processo*), o sujeito deve ser capaz de mobilizar o máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação (Netto, 2011, p. 25).

Há, portanto, um desvelamento da pseudoconcreticidade em direção à captação do verdadeiro movimento da realidade social, das categorias que constituem a articulação do objeto em estudo. Netto (2011) esclarece que estas categorias, "[...] são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser – são categorias *ontológicas*); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, a abstração), o pesquisador reproduz teoricamente (e, assim, pertencem à ordem do pensamento – são categorias *reflexivas*)" (p. 46).

Ainda nas discussões sobre as categorias, Netto (2011), regressando às contribuições de Marx, observa que não podemos esquecer que a realidade será analisada a partir do plano concreto, ou seja, das condições materiais da vida social. Isto porque a realidade existe independente de nós, não somos nós quem a criamos, o que fazemos é representá-la em nossa consciência. Discorremos bastante sobre como se dá o desenvolvimento do psiquismo humano na Seção 1 desta tese, a qual corrobora com estas considerações.

Sendo assim, no ato de pesquisar, o foco será o objeto, e não o sujeito que pesquisa. Entretanto, quando entramos em contato com uma dada realidade e os fenômenos que a constituem, temos acesso somente à sua aparência. Por isso, o método consiste em realizar aproximações sucessivas ao objeto, buscando desvelar os aspectos que o constituem, acessando assim o que está oculto para nós, a sua verdadeira essência, tal como já apontamos.

Estas reflexões reafirmam o caráter material dado ao método. Outro destaque também precisa ser feito em relação a historicidade, pois "[...] as categorias são *históricas* e transitórias [...] (Netto, 2011, p. 46). Cada fenômeno se manifesta em um dado período histórico, com caraterísticas específicas que devem ser consideradas na sua análise. O objeto não é fixo e imutável. Ele sofre estas interferências e incorpora muitas determinações que estão em sua externalidade. A respeito disso, Tonet (2013) alerta que

> A desistoricização de qualquer categoria – por exemplo, propriedade privada, capital, trabalho assalariado, mercadoria, dinheiro, família, Estado – contraria frontalmente a natureza essencial da realidade social, deforma o seu conhecimento e, por isso mesmo, cumpre a função ideológica de sustentar a imutabilidade de determinada ordem social (Tonet, 2013, p. 118).

Na busca pela compreensão dos fenômenos, faz-se indispensável considerar as nuances históricas presentes no seu tempo, abrangendo as características de organização do modo de produção da sociedade. No caso desta tese, a análise do fenômeno da permanência estudantil perpassa pela compreensão do funcionamento da sociedade capitalista na qual vivemos e como esta sociedade engendra as relações estabelecidas pelos sujeitos nos processos de socialização e de produção.

Vigotski (1930) argumenta que a relação e a dependência dos fatores que realizam a mediação entre o progresso tecnológico e o psicológico ocorre de forma mais sofisticada, especialmente em sociedades altamente desenvolvidas e estruturalmente complexas. Além disso, destaca que "[...] a influência da base sobre a superestrutura psicológica" (s.p) humana não acontece de maneira direta, mas é mediada por diversos fatores materiais e espirituais complexos. Do mesmo modo, reafirma que a lei fundamental do desenvolvimento histórico humano, segundo a qual os indivíduos são constituídos pela sociedade em que vivem, permanecendo esta como fator determinante na formação de suas personalidades, segue vigente.

Por esse motivo, o autor soviético propõe que não podemos esquecer o papel da educação nesse processo:

> A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. *As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem* (Vigotski, 1930, s.p.[112]).

Para Netto (2011), sendo a sociedade burguesa a forma de organização mais complexa de sociedade existente até hoje conhecida, ela carrega consigo uma enorme riqueza de categorias. Por isso, um pressuposto do método para o autor é considerar que "[...] somente quando uma forma mais complexa se desenvolve e é conhecida é que se pode compreender inteiramente o menos complexo – é o presente, pois, que esclarece o passado (Netto, 2011, p. 48).

---

[112]Texto acessado no *site Marxists Internet Archive* através do *link*: https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm.

Estas discussões são importantes para entendermos que as nuances do nosso objeto de estudo, os sentidos da atividade de estudo profissionalizante na educação superior não podem ser completamente desvelados, pois não é possível extrair todas as suas categorias, dada a manutenção da organização social burguesa e o contínuo desenvolvimento do ser humano. Isso reafirma o caráter histórico, processual, dinâmico e contraditório da realidade social e, consequentemente, do ser social. Em vista disso, não buscamos esgotar o fenômeno em sua totalidade, mas compreender sua particularidade revelada, tendo como alicerce a educação.

Exatamente devido a esta complexidade de categorias existente nos fenômenos, é que a dimensão da dialética estará presente em todo o processo de investigação. Segundo Kosik (1969), o "[...] princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como um todo" (p. 40), é esta dialética, como método, que possibilitará a compreensão e o desvelamento dos fenômenos a partir da perspectiva do ser humano como um ser histórico e social, situado como parte de uma universalidade que o constitui.

Nesse contexto, a realidade orienta o percurso do pesquisador, sendo a lógica do estudo um reflexo de como essa realidade se apresenta. A lógica dialética proporciona suporte para apreender o movimento real dos fenômenos, compreendendo as contradições que os configuram, e permitindo uma reprodução teórica por parte de quem pesquisa o mais fiel possível ao objeto. Para Kosik (1969):

> A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade (p. 16-17).

Assim, quando pensamos em método e teoria na perspectiva materialista histórico-dialética, é imprescindível manter "[...] *a indissociável conexão que existe em Marx entre a elaboração teórica e formulação metodológica*" (Netto, 2011, p. 54). Sobre esta conexão, Netto (2011) destaca na obra marxiana três categorias centrais e articuladas entre si, que compõem sua concepção teórico-metodológica e contribuem para a análise da sociedade burguesa: **totalidade, contradição e mediação**. Considerando que é ainda nessa sociedade de classes que o ser social consolida as suas relações materiais de existência, julgamos fundamental considerá-las para o processo de descoberta das determinações presentes no nosso objeto.

Outro ponto relevante é que a compreensão do ser social em sua totalidade e em sua processualidade são pressupostos teóricos extraídos das contribuições teórico-metodológicas de Marx. O conhecimento produzido pelo indivíduo acerca da realidade na qual está inserido, reproduz o real em suas múltiplas determinações. Nesse processo, para superar a aparência imediata das coisas e atingir a sua essência, a categoria totalidade é fundamental. Kosik (1969) explica que compreender a dialética da totalidade, "[...] significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes" (p. 50).

A realidade concreta está em constante movimento, e "[...] seu sentido só poderá ser apreendido na medida em que forem capturadas as conexões que os articulam, remetendo-os, deste modo, à totalidade à qual pertencem" (Tonet, 2013, p. 120). Extrair as articulações e relações existentes implica identificar **contradições**, diferenças e cada determinação que confere movimento aos fenômenos. Somente dessa forma é possível partir do concreto para construir abstrações fundamentadas na realidade que buscamos entender e, ao retornar à realidade concreta, alcançar uma concretude mais rica e aprofundada. Tonet (2013) também esclarece que será

> [...] através do processo de concreção que se chegará à integralidade do objeto. O processo de concreção, por sua vez, é o movimento pelo qual o pensamento vai capturando um número cada vez maior de determinações do objeto fazendo emergir, assim, um concreto pensado cada vez mais rico. Vale, porém, enfatizar que não se trata de somar determinações, mas de capturá-las seguindo a importância, as mediações e a articulação entre elas postas pela lógica do próprio objeto (p. 122).

Além desta observação, Kosik (1969) complementa que "[...] totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido" (p. 35). Em outras palavras, ao nos depararmos com a realidade, nosso objetivo não é alcançar o infinito contido em sua complexidade, mas sim analisar a articulação entre os elementos que compõem determinado fenômeno, compreendendo-os no contexto da realidade que os fundamenta, essencialmente de natureza social. A observação dos fenômenos nos conecta a um todo em constante movimento, que pode aparentar ser caótico. Dessa forma**,** a necessidade de focar no objeto de estudo, organizá-lo e identificar seus determinantes torna-se crucial para a sua melhor compreensão. Tal como afirmava Marx (2013):

> A investigação tem de se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e **rastrear seu nexo interno**. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o **movimento real.** Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori (p. 78, grifos nossos).

É a partir desta ótica que o estudo da realidade assume o caráter de compreensão das relações estabelecidas pelos seres humanos, ou seja, da "[...] práxis humana" (Kosik, 1969, p. 18), sendo o conhecimento da realidade um produto histórico- social, pois são os seres humanos que dão sentido à captação do real. Ademais, faz-se primordial localizar as relações existentes entre as totalidades constitutivas do objeto, compreendendo que estas relações são sempre **mediadas entre si**, "[...] não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade" (p. 57).

Considerando os pressupostos citados, podemos afirmar que o estudo de um fenômeno perpassa pela necessidade de entender o caráter singular-particular-universal que se articula na composição da realidade, pois "**Todo objeto é, ao mesmo tempo, singular, particular e universal**" (Tonet, 2013, p. 113, grifos nossos). O ser social, por exemplo, torna-se progressivamente mais heterogêneo, diversificado e multifacetado, enquanto, simultaneamente, ganha maior unidade. Entre esses diversos momentos de heterogeneidade, dois se destacam como especialmente relevantes: "[...] o momento da singularidade (indivíduo) e o momento da universalidade (sociedade); unidade indissolúvel, cujas relações e cuja contraposição só podem ser compreendidas a partir da própria lógica do processo real e jamais tomadas como um dado ontológico constitutivo do ser social" (p. 99).

Logo, a singularidade não existe de maneira isolada ou descolada da realidade social em que está inserida, mas sim como parte integrante de uma universalidade, isto é, de um todo existente que possibilita a articulação das partes em sua composição. Sobre essa relação, Pasqualini e Martins (2015) afirmam que

> [...] a relação entre singular e universal remete à relação entre todo e partes. O singular é parte de um todo. Esse todo, o universal, se cria e se realiza na interação das partes singulares. Essas partes não existem por si mesmas: elas se relacionam entre si e com o todo. Na dialética materialista, o enfoque sobre a relação entre o todo e suas partes demanda necessariamente a captação dos vínculos internos entre ambos, o que significa reconhecer que não só o todo contém as partes, mas, igualmente, a parte (singular) contém algo do todo (p. 365).

As autoras esclarecem ainda que o conceito de singularidade "[...] refere-se às definibilidades exteriores irrepetíveis do fenômeno em sua manifestação imediata, acessível à contemplação viva" (Pasqualini; Martins, 2015, p. 364). Ou seja, a singularidade está no plano

da aparência e, para podermos compreender um fenômeno em sua totalidade – pelo menos tentar –, precisamos superar a dimensão singular e ir em direção à sua concreticidade, como já destacamos antes. Neste sentido, superar a aparência do fenômeno sugere "revelar as relações dinâmico-causais a ele subjacentes, captando as múltiplas mediações que o determinam e constituem. As leis gerais que regem o desenvolvimento dos fenômenos não se apresentam de forma imediatamente acessível a nossa percepção" (Pasqualini; Martins, 2015, p. 364).

Deste modo, o singular e o universal "[...] coexistem no fenômeno, se articulam e se determinam reciprocamente: são os polos opostos da unidade dialética que dão vida ao fenômeno" (Pasqualini; Martins, 2015, p. 365). E, como "[...] opostos, se identificam à mesma medida que se contrapõem, e a contínua tensão entre singular-universal manifesta-se na configuração particular do fenômeno" (p. 365). A particularidade possibilitará que o fenômeno assuma as especificidades que constituem a sua singularidade em uma determinada realidade, sob condições específicas, manifestam-se de maneira única, porém não de forma completa ou universal.

Ela é representada pela mediação, entendida aqui como um processo, não um produto, que viabilizará a relação entre singular e universal, ao mesmo tempo preservando e modificando as coisas. Por isso, no processo de aproximações sucessivas à singularidade concreta, a mediação do particular se faz fundamental porque torna possível captar o "[...] material oculto das determinações presentes no singular. Em outras palavras, a particularidade remete às determinações da singularidade" (Pasqualini; Martins, 2015, p. 365).

É neste caminho que seguiremos com esta pesquisa, considerando que "[...] não existe o homem singular, mas o homem singular-particular-universal (p. 367)", tal como reiteraram Pasqualini e Martins (2015) e Tonet (2013). No processo de investigação do nosso objeto, buscaremos encontrar as conexões entre o singular e o universal, explorando o modo como a universalidade se manifesta na singularidade do indivíduo, mediada pelas particularidades sociais, políticas e econômicas que o circundam.

Refletindo sobre a relação dos sentidos construídos por estudantes para a atividade de estudo profissionalizante e a permanência estudantil, percebemos que estas dimensões são essenciais a fim de que possamos apreender que "[...] singular e universal coexistem como dimensões instituintes do indivíduo e estas dimensões sintetizam-se em suas expressões particulares" (Pasqualini; Martins, 2015, p. 366). Uma análise, portanto, que busca desvelar o nosso objeto de estudo, na tentativa de teorizar como ele se constitui, movimenta e se revela, captando as totalidades que emergem da interação entre as partes e o todo, permitindo, assim, a realização de intervenções planejadas de forma intencional.

Retomamos Kosik (1969) para reafirmar esse movimento de compreensão: “[...] o progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno” (p. 30). Um processo de análise crítica e dialética, visando a construção do conhecimento atrelado a nossa realidade social concreta e o uso desse conhecimento para mediação de intervenções sociais.

Sobre esse processo, Netto (2011) aborda que para Marx, a perspectiva crítica “[...] consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus *fundamentos*, os seus *condicionamentos* e os seus *limites* – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais” (p. 18). Por isso, nossa intenção não é recusar o conhecimento já existente, ou distinguir nele o que é bom ou ruim, mas analisar o fenômeno da permanência estudantil com a intenção de desvendar a sua estrutura e a sua dinâmica na sociedade burguesa. É exatamente o que nos explicam Martins e Lavoura (2018):

> Cabe ao sujeito investigador, utilizando-se da abstração, mediante a capacidade da análise, ir além da factualidade do dado imediato para alcançar a identificação dos processos que ela – factualidade – é aparência. Ir além da factualidade é **deslocar-se da empiria à concretude real do objeto ou fenômeno, descobrindo seus traços essenciais que se revelam por meio das categorias analíticas que são expressões das determinações do objeto**. Sem a capacidade de abstrair-se do fato dado é impossível o conhecimento teórico (p. 238, grifos nossos).

Nessa direção, o percurso metodológico da pesquisa deve ser coerente com tal concepção, de modo que os procedimentos de construção dos registros sejam apresentados e analisados em conformidade com os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e do método materialista histórico-dialético, possibilitando a investigação das determinações essenciais do fenômeno estudado. Apresentaremos a seguir os procedimentos adotados na construção dos dados, detalhando o percurso metodológico utilizado nesta pesquisa.

4.2 O percurso investigativo: construindo o campo de pesquisa

Para a construção dos registros empíricos relacionados ao campo desta pesquisa, a qual tem como objetivo analisar o processo de constituição dos sentidos pessoais atribuídos à atividade de estudo profissionalizante para discentes participantes da Política de Assistência Estudantil e suas implicações para a permanência na educação superior, elencamos a necessidade da participação de quatro estudantes de uma universidade pública brasileira. Os

sujeitos participantes deveriam estar regularmente matriculados no curso de graduação e serem beneficiários dos auxílios diretos[113] oferecidos em editais pela assistência estudantil nesta universidade.

Por essa razão, na tentativa de nos apropriarmos do objeto de estudo desta tese, seus pormenores e suas diferentes formas de desenvolvimento e consolidação, tanto a pesquisa bibliográfica quanto a pesquisa documental compuseram todo trajeto, por meio do acesso a livros, monografias, teses, dissertações, artigos, revistas, leis. Esta etapa consistiu em identificar, adquirir os materiais, lê-los e sistematizá-los, objetivando constituir o referencial teórico necessário à consecução das análises (Lakatos; Marconi, 2003).

Após a finalização da escrita do projeto, a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e sua aprovação sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) 77971324.0.0000.5152, demos início ao desenvolvimento da pesquisa empírica. O primeiro passo foi entrar em contato com a instituição que concedeu a autorização para a realização do trabalho. Assim, o campo de pesquisa selecionado trata-se de uma universidade pública federal situada em Minas Gerais, na região sudeste do Brasil.

O processo de busca de possíveis participantes realizou-se a partir de um diálogo com as equipes locais de assistência estudantil presentes na universidade. Nesse momento, durante o processo de eleição de integrantes do público discente que seriam convidados, consideramos fatores como gênero, o curso em que estavam matriculados, o *campus*, o tempo já efetivado na trajetória da graduação, além de já terem sido contemplados em editais anteriores da assistência estudantil.

Nas discussões preliminares com os profissionais, foram resguardados o sigilo e todos os cuidados éticos necessários ao andamento da pesquisa. Na sequência, após a indicação de quatro estudantes, entramos em contato com cada um para apresentar o estudo, seus objetivos e verificar o interesse e disponibilidade em contribuir na sua realização. Todos demonstraram prontamente disposição para participar.

O instrumento selecionado para a produção do material empírico foi a entrevista semiestruturada, que propicia uma conversa entre as partes em que é possível, segundo Minayo (2007), "[...] construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes" (p. 64). É, portanto, uma modalidade de

[113]Ou seja, terem participado de um dos editais pertencentes à assistência estudantil que distribuem auxílios financeiros, como auxílio moradia, creche, transporte e alimentação, com o propósito de auxiliar no processo de permanência.

entrevista que organiza os temas e permite a construção de informações relevantes ao objeto de estudo através de uma interação dialógica entre pesquisador e participante.

Em seguida, a partir da disponibilidade do público discente, as entrevistas foram agendadas e realizadas nos *campi* da própria universidade. Na elaboração do projeto de pesquisa, havíamos definido um roteiro para a entrevista (Apêndice A) com perguntas direcionadas à trajetória escolar, com enfoque para o período de graduação. No entanto, não nos limitamos rigidamente a essa estrutura, ajustando o processo conforme o seu desenvolvimento.

Além disso, os encontros foram todos presenciais e individuais. Antes de iniciar a entrevista, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) para leitura, seguidas de esclarecimento de dúvidas que porventura tivessem. Após a assinatura do termo, solicitamos autorização para a gravação do encontro visando o uso posterior da pesquisadora no processo de análise do material. Durante todo o processo procuramos construir espaços de diálogos e reflexões sobre as experiências como estudantes em sua trajetória acadêmica.

No final da entrevista, considerando a importância de garantir o sigilo aos sujeitos participantes, conforme as orientações éticas, perguntamos a cada um por quais nomes fictícios gostariam de ser referenciados. Eles escolheram os seguintes: Bruno, Henrique, Maria e Milka. Além disso, o conteúdo de todos os quatro encontros foi posteriormente transcrito pela pesquisadora. A transcrição foi realizada de forma cuidadosa e minuciosa, preservando a integralidade dos diálogos. Após a conclusão das transcrições, passamos para a etapa seguinte, dedicada à organização e sistematização do material produzido para a construção das categorias de análise.

4.3 Da sistematização à discussão dos resultados: delineamentos da análise

O processo de tratamento e análise do material, de acordo com Minayo (2007), é caracterizado como um "[...] conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os registros empíricos e articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leis teóricas e interpretativas, cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo" (p. 26). Sendo assim, o *corpus* construído para a pesquisa possibilitou um mergulho nos aspectos singulares e particulares de estudantes que são atendidos pela Política de Assistência Estudantil.

Essa etapa de sistematização constituiu a base para a discussão dos resultados, pois permitiu articular os registros empíricos com os conceitos teóricos centrais da pesquisa. Por

meio do estudo teórico realizado e da apreciação do material produzido, quatro eixos de análise serão apresentados a seguir, tendo como referência metodológica o materialismo histórico-dialético. Com essa perspectiva, a análise deixa de se restringir à descrição dos fatos e se aproxima da concretude do objeto de estudo, demonstrando como as experiências singulares do público estudantil reflete dinâmicas institucionais mais amplas e como essas dinâmicas são, por sua vez, mediadas por práticas coletivas, políticas educacionais e estruturas sociais.

A discussão subsequente aprofunda tais articulações, vinculando as informações sistematizadas às categorias teóricas que fundamentam esta pesquisa e evidenciando as implicações para a compreensão da permanência na educação superior. Ressalta-se que, em consonância com a perspectiva de Kosik (1969), as totalidades que emergem na realidade devem ser analisadas a partir das conexões dialéticas que estabelecem entre si.

Assim, ao organizarmos a análise em seções separadas, nosso objetivo não é fragmentar o objeto a ponto de dissociar os fatores que compõem a vida de Bruno, Henrique, Maria e Milka, mas sim compreender as singularidades e particularidades da experiência acadêmica desses sujeitos, em direção à universalidade do fenômeno. Além disso, visando a leitura a partir da língua portuguesa na norma culta, pequenas alterações nos excertos das entrevistas foram realizadas, de forma que não interferissem no sentido de cada fala, como por exemplo, conjugação de verbos e/ou palavras que não foram completadas.

O primeiro eixo, *Escritas iniciais: quem foram os sujeitos participantes e como chegaram à universidade pública?* tem como objetivo apresentar fragmentos das histórias de vida do público estudantil da nossa pesquisa, descrevendo elementos de suas vidas escolares anteriores ao ingresso na educação superior, com ênfase nos processos educativos vivenciados, nas suas relações familiares e no acesso ou não, aos bens culturais. Apresentaremos também nuances que antecedem esse ingresso, como por exemplo, aspectos relacionados à continuidade e/ou retomada dos estudos na educação superior, ao processo de escolha profissional, à preparação para o vestibular, à necessidade de entrada no mercado de trabalho e à possibilidade de mudança de cidade e/ou estado.

Já no segundo eixo, *"Eu passei na universidade, ela tá lá me esperando": da pseudoconcreticidade à concreticidade da trajetória estudantil na educação superior*, considerando que a atividade de estudo profissionalizante não pode ser avaliada descolada da realidade objetiva, a proposta será analisar o processo de entrada na universidade enquanto novo contexto de atividade e, como as necessidades existentes, bem como aquelas que foram produzidas nesse espaço, participam da reconfiguração de suas ações. Essas discussões nos

levaram a abordar o processo de transição para a educação superior, considerando a periodização do desenvolvimento.

No eixo seguinte, *Significados sociais e a produção de sentidos na educação superior para estudantes atendidos pela Política de Assistência Estudantil*, identificaremos os principais motivos para a atividade de estudo profissionalizante, com o cuidado de compreender a produção de sentidos e a constituição da atividade principal que orienta o desenvolvimento de cada estudante e o processo de formação da consciência. O desvelamento destes sentidos será fundamental para o alcance do nosso objetivo.

E por fim, propomos um último eixo "*A universidade me abraçou": horizontes possíveis para a promoção da permanência estudantil e do desenvolvimento humano*, momento em que apresentaremos os limites e as potencialidades da assistência estudantil dentro da universidade e o lugar desta política enquanto um instrumento promotor de permanência em uma sociedade estruturada na lógica do capital. Finalizando as sínteses abstraídas das análises, discorremos acerca da análise do processo de constituição dos sentidos pessoais da atividade de estudo profissionalizante e suas implicações para a permanência estudantil na educação superior.

Posto isso, a construção destas categorias de análise busca vincular os aspectos empíricos da realidade com nossa perspectiva teórico-metodológica, dada a necessidade de mediação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade para a compreensão do movimento do real. É a partir da apropriação dessas relações que será possível a compreensão do nosso objeto de estudo.

A seguir, apresentamos as discussões estruturadas considerando os eixos temáticos mencionados.

5 ESCRITAS INICIAIS: QUEM FORAM OS SUJEITOS PARTICIPANTES E COMO CHEGARAM À UNIVERSIDADE PÚBLICA?

> Meus primeiros meses na faculdade foram de adaptação, eu sabia que precisava aprender rapidamente as dinâmicas do mundo acadêmico. [...] Em pouco tempo aprendi que a universidade poderia ser um lugar hostil. Por isso estabeleci uma certa rotina: procurava não chamar atenção. Não perguntava nem contribuía em aula. Ia sempre com todas as leituras feitas. Nos trabalhos em grupo costumava ser exemplar, mesmo observando a desconfiança dos meus colegas. Num primeiro momento, eles tinham curiosidade sobre mim, porque eu era um rapaz negro retinto, morador de Alvorada, o que não era muito comum ali, mas, quando descobriam que eu era cotista, eles se tranquilizam, já presumiam saber tudo sobre mim (Tenório, 2024, p. 25).

Em seu livro *De onde eles vêm*, Jeferson Tenório (2024) nos convida a pensar sobre o processo de ingresso de estudantes cotistas nas universidades públicas brasileiras. Ele conta a história de Joaquim, que tinha o sonho de ser um poeta. Sua presença na universidade, marcada por determinantes vinculados à etnia, território e origem social, é imediatamente colocada sob suspeita, como se fosse necessário justificar a legitimidade de ocupar esse novo espaço. A narrativa expõe, de forma contundente, as barreiras visíveis e invisíveis enfrentadas por estudantes que, historicamente, estiveram à margem do acesso à educação superior pública brasileira. Um espaço que por muito tempo tinha um público estudantil homogêneo, predominantemente elitista, passa a configurar-se, a partir da implementação das políticas afirmativas, como um espaço heterogêneo, com diversos perfis socioeconômicos e um público cada vez mais plural em termos de classe, etnia, gênero e território (Fonaprace, 2019).

No entanto, essa diversidade, embora cada vez mais presente, ainda carece ser visibilizada. Desvendar quem são esses sujeitos e como cada um enxergou a possibilidade de

ingresso na educação superior é parte fundamental para entender os significados e sentidos que atribuem à atividade de estudo e às estratégias de permanência que constroem em sua trajetória.

Diante da complexidade e da impossibilidade de abordar em profundidade todas as singularidades do público universitário atual, delimitamos esta investigação às particularidades do público discente atendido pela Política de Assistência Estudantil, focalizando as experiências vividas no processo de ingresso e permanência na universidade pública. Ressaltamos, contudo, que as reflexões aqui apresentadas não se restringem exclusivamente a esse grupo. Os discursos dos sujeitos participantes, ao serem compreendidos por meio da interface entre as dimensões singular-particular-universal, refletem as características da realidade social em uma perspectiva macroestrutural e, portanto, apresentam em si elementos comuns às trajetórias de outros milhares de jovens que entram nesses espaços educacionais.

Mesmo diante de lacunas encontradas, seja pela fragmentação das experiências relatadas, seja pela complexidade dos fatores que estão presentes na constituição da subjetividade, ainda assim, a recorrência de determinados elementos nessas narrativas possibilitará o reconhecimento de aspectos essenciais do processo de construção de significados atribuídos à educação superior e da constituição de sentidos pessoais para a atividade dominante nesse período. Por isso, avaliamos que a descrição inicial de suas respectivas histórias de vida nos permitirá compreender nuances muitas vezes ocultas em relação ao fenômeno da permanência estudantil e, sobretudo, nos auxiliará na identificação dos motivos produzidos no seu percurso.

Neste sentido, apresentamos nesta seção uma síntese descritiva, ainda que parcial, dos aspectos da constituição singular de Bruno, Henrique, Maria e Milka, além de nuances envolvidas no período anterior à entrada na educação superior. As informações e reflexões decorrem das questões levantadas durante as entrevistas. Investigar a materialidade da sua existência, retomando vivências e acontecimentos de vida que precedem o ingresso à graduação contribui para desmistificar concepções que concebem a constituição e/ou desenvolvimento humano enquanto um processo natural e/ou biológico, perspectiva ainda fortemente presente no contexto educacional. Por hora, seguem-se as histórias.

5.1 *Quero me formar o mais rápido possível*: fragmentos da história de Henrique

A entrevista com Henrique foi realizada no *campus* em que estuda atualmente, na manhã de uma quinta-feira, no dia 06 de fevereiro de 2025. O encontro durou cerca de 1 hora e 20 minutos e aconteceu de uma maneira leve e descontraída. O estudante foi bastante solícito, por

vezes breve e objetivo em suas respostas, mas com disposição para refletir sobre suas experiências, retomando exemplos de sua trajetória acadêmica, quando solicitado.

Na data da entrevista, Henrique tinha 20 anos, era solteiro e natural de uma cidade do interior de Minas Gerais, onde residia com os pais antes de ingressar na universidade. Está atualmente no terceiro ano do curso de Engenharia Eletrônica e de Telecomunicações. Seu pai trabalha como mecânico e sua mãe, que até então atuava como empregada doméstica, iniciou há seis meses uma nova função como ajudante de cozinha em uma escola municipal da cidade. O estudante tem uma irmã e um irmão, ambos mais velhos, que não chegaram a concluir a educação superior.

Sobre sua trajetória escolar anterior ao ingresso no curso, Henrique relata guardar boas lembranças, descrevendo esse período como tranquilo, de "[...] *mais felicidade e menos dor de cabeça*" (Entrevista com Henrique). Toda a sua formação ocorreu em instituições públicas. Ele menciona que a escola de ensino fundamental era uma "*escola acima da média"* e considera que foi uma etapa relativamente fácil, sem grandes exigências, pois, segundo suas palavras, *"não precisava me entregar tanto"*. Recorda ainda que, quando criança, tinha a impressão de que seus pais buscavam descobrir algum talento seu: *"fiz jiu-jitsu, natação, escola de futebol, aí foi tudo o que você imagina"* (Entrevista com Henrique). No entanto, conta que o gostava mesmo era andar de bicicleta pelos arredores da região onde morava.

Já a etapa do ensino médio foi realizada em um Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), juntamente com o curso Técnico em Eletrônica. As aulas aconteciam durante o dia inteiro. Como a instituição ficava longe de sua casa, precisava acordar muito cedo para pegar o ônibus. De acordo com ele, só fez a prova de ingresso por insistência de seus pais, que diziam que ele era muito inteligente. As relações com os professores e colegas também eram muito boas, "*[...] tinha muitos amigos, tanto professores quanto alunos [...]. Não tenho nada a reclamar"* (Entrevista com Henrique).

Logo após se formar no CEFET, conta que trabalhou em outros lugares sem registro em carteira de trabalho. Em seguida ficou cerca de três meses em um supermercado e depois conseguiu uma oportunidade em uma empresa de energia solar. Durante a entrevista, ficou perceptível o quanto Henrique estava satisfeito com seu último cargo. Por isso, o fato de precisar deixar a vaga após seis meses, a fim de se mudar e iniciar a graduação, constituiu uma decisão[114] bastante difícil. Ele expõe ainda que, antes de se desligar da função, seu supervisor

[114] Na perspectiva teórica histórico-cultural, o ato de decidir sobre algo sempre estará vinculado a dimensão material da vida, ou seja, quais são as opções disponíveis para o indivíduo em um determinado momento histórico e social.

o havia convidado a assumir uma nova posição com salário maior, o que reforçou sua hesitação e quase o levou a permanecer no emprego.

Para cursar a graduação em que está hoje, acabou tendo que deixar o trabalho em que estava e ir para outro município, também no interior de Minas Gerais. Ele relata que a definição do *campus* da universidade se deu pelo fato de que uma tia morava na cidade e poderia acolhê-lo em sua casa até que ele conseguisse uma forma de se sustentar. Quando indagado se, caso não tivesse deixado o trabalho, continuaria os estudos na cidade onde morava, o estudante menciona que iria fazer o curso "[...] *só pra falar que tinha, não pra falar que tinha, mas eu acredito que a faculdade é mais que um diploma"* (Entrevista com Henrique). Retomaremos este assunto nas discussões na seção sobre o processo de constituição dos motivos para a atividade de estudo. O que gostaríamos de deixar evidente na história de Henrique é o quanto a necessidade de ter uma renda própria por meio do trabalho está presente em sua vida.

Assim que conseguiu retornar ao mercado de trabalho em um cargo efetivo na cidade em que estava estudando, organizou-se para se mudar e dividir um apartamento com um amigo e, desde então, luta para conciliar sua frequência e aprovação nas disciplinas[115] com o atual emprego, porque de acordo com ele, os auxílios que recebe da assistência estudantil não são suficientes para suprir todas as necessidades para sua manutenção na cidade[116]. Inicialmente, logo após se mudar, trabalhou por cerca de três meses em uma padaria, mas como estava atrapalhando a faculdade, começou a procurar uma oportunidade com uma carga horária menor. Para ele, o que está fazendo agora, mesmo sendo um estágio, "*Não tem absolutamente nada a ver com o curso, mas tá me mantendo*" (Entrevista com Henrique).

Quando foi entrevistado, Henrique contou que trabalhava no período da tarde e estudava no período da manhã. A organização da sua rotina atual é possível porque o curso concentra grande parte das disciplinas em um único período do dia, o que aparentemente flexibiliza a disponibilidade para outras atividades. Entretanto, ele afirma que a opção não resolve o problema, pois, mesmo assim, não consegue contratos de estágios na sua área de formação; os horários acabam sempre se chocando.

---

[115] Henrique conta que como precisa trabalhar todos os dias, não consegue participar de outras atividades dentro da universidade, como as que envolvem a pesquisa e a extensão, que acontecem de acordo com ele, nos períodos da manhã ou da tarde. Por isso, até agora, sua vida acadêmica tem sido restrita ao ensino. Abordaremos esta discussão na seção 7 desta tese.

[116] Após participar do edital para análise e concessão dos auxílios da assistência estudantil na universidade em que está, o estudante foi contemplado com o auxílio alimentação, no valor de 450 reais. Retomaremos esses aspectos da sua trajetória na universidade nas seções seguintes.

Enquanto concedia a entrevista, Henrique revelou preocupação com a rotina desgastante que mantém e o tempo insuficiente para realizar as atividades diárias que gostaria de fazer, como, por exemplo, participar de projetos de extensão e de iniciação científica, ir à academia, ter uma refeição tranquila, estudar com mais tempo, entre outras. Ele explica que: "[...] *quero muito entrar em uma iniciação, uma extensão, mas não dá pra encaixar*" (Entrevista com Henrique). Mencionou várias vezes o quanto o fato de não atuar em um estágio na sua área de formação o deixa muito decepcionado e desestimulado, porque, conforme assinala, estudantes de Engenharia que estudam em um curso no período noturno conseguem conciliar as atividades e já ingressar na sua profissão, o que, de acordo com o estudante, lhes proporcionam certa vantagem.

Entretanto, mesmo com as dificuldades relatadas em relação à organização das tarefas que precisa executar durante o dia, Henrique consegue participar de atividades esportivas de uma entidade estudantil, oferecendo, em alguns dias no período da noite e finais de semana, apoio nas aulas de peteca. Refere ainda que pretende ingressar nos próximos períodos em algum diretório acadêmico. De forma geral, mostra-se satisfeito em sua decisão de estar no curso, *"[...] acho que é uma área muito escassa, não só no Brasil, mas no exterior também. Muitos países têm falta de engenheiros nessa área, então acho que tudo depende da área. Acho que eu escolhi uma área muito boa e que, nesse sentido, o diploma vai me agregar muito*" (Entrevista com Henrique).

A necessidade de se formar rapidamente citada por Henrique, trecho presente no subtítulo, reflete as necessidades que surgem na vida singular de cada jovem a depender da realidade vivenciada na particularidade em que estão inseridos. Assim, o percurso do estudante explicita as tensões cotidianas entre estudar e trabalhar, bem como o esforço constante de reorganizar suas condições de vida para assegurar a permanência na universidade. As contradições expressas em sua trajetória apontam para o entrelaçamento entre as dimensões objetivas da vida material e as motivações subjetivas que impulsionam a atividade de estudo profissionalizante, tema que será aprofundado nas seções seguintes.

5.2 *O que eu estou fazendo da minha vida?*: fragmentos da história de Milka

A entrevista com Milka também aconteceu no *campus* em que estuda atualmente, no dia 13 de fevereiro de 2025, em uma sala cedida pela assistente social no setor da assistência estudantil. Conversamos por 1 hora e 36 minutos. A estudante foi bastante comunicativa, mostrou-se disponível e satisfeita por participar da pesquisa.

Milka tinha na época da entrevista 23 anos, solteira, filha única e natural do estado de São Paulo, onde morou com os pais durante toda a sua infância e adolescência, até se mudar para o interior de Minas Gerais para fazer a graduação. Cursa Engenharia de Agrimensura e Cartográfica desde 2022. Atualmente seu pai é advogado e a mãe professora. Ambos finalizaram o ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ingressaram na educação superior por volta dos 40 anos de idade, pois na juventude não tiveram oportunidades nem condições de prosseguir com os estudos.

A estudante relata que tanto o pai quanto a mãe, antes de se formarem, já exerceram diversas atividades profissionais. O pai atuou como catador de lixo, feirante, mecânico, pedreiro e, posteriormente, um cargo administrativo na área jurídica na prefeitura do município onde residiam. A mãe, por sua vez, trabalhou como empregada doméstica, caixa de supermercado e em cargos administrativos. Quando Milka nasceu, o pai já havia terminado o curso de Direito e a mãe iria começar o curso de Pedagogia, área que exerce atualmente.

Durante a entrevista, a estudante menciona, em vários momentos, o quanto seus pais a incentivaram nos estudos: "[...] *desde pequena eu sempre fui muito incentivada a ler pela minha mãe. A mãe sempre me incentivou a leitura"* (Entrevista com Milka). Conta ainda que sempre esteve envolvida com atividades esportivas e culturais. Praticou natação por oito anos e, na igreja, teve contato com a música, onde começou a estudar violino. Inclusive, atualmente, é professora desse instrumento.

Sua trajetória escolar seguiu as etapas previstas na educação formal, e, segundo ela, foi tranquila. A condição financeira atual de sua família possibilitou que se dedicasse exclusivamente aos estudos. Durante o ensino fundamental, estudou em uma escola perto de sua casa e, depois, mudou-se para uma escola particular no centro da cidade, onde fez o oitavo ano e o primeiro ano do ensino médio. Já nos dois anos seguintes, retornou para uma escola pública para finalizar essa etapa e teve também a oportunidade de fazer um curso de Técnico em Informática em um instituto federal próximo de onde morava, no qual ingressou no segundo ano.

Ainda no final do ensino médio e fazendo o curso Técnico em Informática, conseguiu participar de um cursinho preparatório para o vestibular em um instituto federal que ficava a cerca de uma hora e meia de onde morava. As aulas eram realizadas nos sábados, durante o dia todo. Milka relata que saia de casa às 4 horas da manhã para poder chegar a tempo. Manteve essa rotina durante um ano: "*Foi bem assim, puxado. Porque eu estava fazendo meu curso técnico, eu estava no TCC, e eu comecei a fazer cursinho preparatório* [...]" (Entrevista com Milka).

Seu desejo nessa época era entrar no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), localizado em São José dos Campos (SP), mas acabou não dando certo. Entretanto, foi aprovada nesse mesmo curso no início de 2019, em um *campus* de uma universidade no estado de Minas Gerais. Contudo, como ainda estava terminando o ensino médio e o curso de Técnico em Informática, não pôde se mudar. E, depois, na segunda tentativa, no vestibular no meio deste mesmo ano, não obteve aprovação. Após esse resultado, decidiu que procuraria um trabalho, mas não conseguiu nenhuma oportunidade naquele momento. No ano seguinte, 2020, com o início da pandemia e todas as faculdades fechadas, fez dois cursos on-line na área da informática, após incentivo de sua mãe.

Em 2021, foi aprovada novamente no vestibular para cursar Engenharia Aeronáutica na mesma instituição em que havia tentado anteriormente. Como o início das aulas estava previsto apenas para setembro de 2022, aproveitou o intervalo para buscar novamente um trabalho. Visto que, desde a pandemia, já auxiliava na divulgação das atividades de sua igreja nas redes sociais por meio de uma empresa de marketing digital e, por possuir facilidade com a escrita, conseguiu uma oportunidade profissional nesse ramo.

Um tempo depois, com a proximidade do início das aulas, acabou deixando a função para organizar sua mudança. O processo foi tranquilo, teve apoio da sua família, inclusive da sua avó que se mudou com ela para a cidade onde ia estudar. Com o início das suas vivências no curso de Engenharia Aeronáutica e a chegada de novas experiências, percebeu que não era aquilo que queria e se questionou: "[...] *o que eu estou fazendo com a minha vida?*" (Entrevista com Milka). A partir de então, resolveu que faria algo que realmente gostasse, e assim, conheceu o curso de Engenharia de Agrimensura e Cartográfica.

O processo de transferência, contudo, foi marcado por tensões. Além de o novo curso situar-se em um *campus* de outra localidade, Milka enfrentou resistência familiar, especialmente por parte do pai. Apesar do receio e da apreensão, ela sustentou sua decisão. Ao final do primeiro ano, os pais chegaram a cogitar sua retirada da universidade, dadas as dificuldades logísticas de deslocamento entre o seu município de residência e a cidade onde o novo curso era sediado. No entanto, apesar do cansaço, estava decidida a continuar e conversou com sua família na tentativa de resolver a situação: *"[...] não vou sair, mais assim, do jeito que tá não dá pra ficar*" (Entrevista com Milka). Com isso, seu tio, filho da sua avó que morava na mesma cidade, passou a dividir os cuidados com ela, permitindo que Milka tivesse mais disponibilidade para se dedicar aos estudos.

Superadas as dificuldades iniciais, Milka obteve o apoio dos pais para residir na cidade do *campus*, o que favoreceu sua assiduidade às aulas e o engajamento em projetos acadêmicos.

A estudante relata que, embora o período de adaptação tenha sido oneroso, contou com o suporte financeiro familiar. Complementarmente, ela já havia constituído uma reserva financeira própria, planejada antecipadamente para o ingresso na universidade. Milka, reforça que, ao decidir mudar de curso "[...] *foi um choque para eles, né? Porque todo mundo queria que eu fizesse Aeronáutica [...]. Gente, eu não vou fazer, desculpa porque não é o que eu quero [...], mas no final, ainda assim, eles me apoiam hoje aqui onde eu estou"* (Entrevista com Milka).

Atualmente, divide o apartamento com duas colegas do *campus* e é atendida com auxílios da assistência estudantil desde 2024[117], o que, de acordo com ela, lhe proporciona maior tranquilidade em relação à sua manutenção na cidade. Quando precisa de um dinheiro extra, Milka trabalha como monitora em um espaço de festa infantil. No geral, ela consegue dedicar-se ao curso em tempo integral, participa de uma pesquisa de iniciação científica e de algumas entidades estudantis. Está muito satisfeita com a mudança de curso e com as relações que tem construído dentro da universidade.

5.3 *Eu preciso sair daqui, preciso mudar minha história*: fragmentos da história de Bruno

Nosso terceiro participante, Bruno, foi entrevistado no dia 20 de fevereiro de 2025, quinta-feira. O encontro teve duração de quase duas horas e ocorreu em uma sala de aula de um dos blocos do *campus* da universidade. Inicialmente tímido, o estudante foi gradualmente se abrindo e narrou uma história de vida marcada por inúmeros enfrentamentos.

O estudante tem 33 anos, é solteiro e natural de Goiânia-GO, onde ainda vivem sua mãe, um irmão e sua avó. Atualmente, mora sozinho na cidade onde cursa Medicina, no interior de Minas Gerais. Sua mãe concluiu o ensino médio e fez um curso Técnico em Enfermagem. Hoje, dedica-se integralmente aos cuidados da avó de Bruno, devido a doença de Alzheimer. Antes disso, trabalhava como autônoma em diversas atividades, como manicure, técnica de enfermagem e depilação. Segundo ele, a mãe fazia um pouco de tudo. Praticamente não tem mais contato com o pai, que após a separação, acabou se afastando da família.

O estudante tem dois irmãos: um mais velho, já casado e formado em Engenharia Civil, e outro mais novo, que concluiu o curso de Ciências Contábeis. Destaca que a mãe sempre

[117] Após participar do edital para análise e concessão dos auxílios da assistência estudantil na universidade em que está, Milka afirma que atualmente recebe os auxílios moradia, alimentação e internet, além de uma bolsa de Iniciação Científica, totalizando o valor R$1400,00. Além disso, tem acesso diário ao Restaurante Universitário.

incentivou os estudos, o que, em sua opinião, foi fundamental para que todos ingressassem na educação superior.

A sua trajetória escolar iniciou-se em uma escola pública perto da sua casa e próxima ao *campus* de uma universidade pública, localizado em um bairro da periferia de Goiânia. Entretanto, considera que naquela época, década de 1990 para os anos 2000, a escola que frequentava tinha uma infraestrutura baixa[118] e poucos professores, "[...] *era praticamente um professor para quase todas as matérias".* Além disso, conta que no "[...] *ensino fundamental, os professores* ***desestimulavam a gente****. Porque como eu moro num bairro de periferia de Goiânia, apesar que é próximo da universidade. Mas assim, o pessoal bem, bem básico mesmo em relação ao financeiro* (Entrevista com Bruno, grifos nossos).

Diante das condições materiais de sua família, Bruno conta que começou a trabalhar aos 15 anos como auxiliar na limpeza de verduras, ajudando um vizinho que tinha uma barraca na feira. Aos finais de semana, sempre recebia uma cesta com alimentos, o que contribuía para as despesas da casa. Todos os irmãos já haviam desempenhado essa função em algum momento.

No final do ensino fundamental, após experienciar a situação de quase ser reprovado no último ano, refletiu que precisava encontrar alternativas, uma vez que, nas suas palavras, era "[...] *preciso mudar minha história*". Foi então que Bruno decidiu se matricular em outra escola pública para cursar o ensino médio, pois acreditava que ela tinha "*um nível um pouco melhor*", mas estava localizada distante da sua casa e vizinha de outro *campus* universitário. Além disso, menciona que apesar de ter poucos amigos, optou por manter-se próximo de colegas que compartilhavam objetivos comuns em relação à continuidade dos estudos.

O estudante relata que como morava perto da universidade, transitava bastante nesse espaço, pois lá dentro havia muitos serviços, como loteria, xerox etc. Sempre participou dos eventos culturais que eram abertos à comunidade, diz "[...] *cresci um pouco dentro da universidade, vendo a movimentação toda*" (Entrevista com Bruno). Considera que esta oportunidade foi importante para poder ver como era a universidade, as pessoas, o corpo docente.

---

[118] O estudante não especifica em sua fala o que considera como "*infraestrutura baixa*". No entanto, a realidade da educação básica no Brasil mostra que muitas escolas enfrentam condições precárias que afetam diretamente a qualidade do ensino. Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025, embora 95% das escolas públicas contem com itens básicos de infraestrutura, como água potável, energia elétrica, banheiros e cozinha, apenas 48,2% estão conectadas à rede pública de esgoto, e 79% possuem serviço de coleta de lixo. Além disso, apenas 38,7% das salas de aula têm algum tipo de climatização, como ar-condicionado ou aquecedor, e apenas 44,5% das escolas públicas estão conectadas à internet com parâmetros adequados para uso pedagógico em sala de aula. Link para acesso: https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2025/capitulo-12-infraestrutura.html.

A trajetória escolar de Bruno foi marcada, sobretudo, por dificuldades financeiras. Ao relembrar os desafios enfrentados no deslocamento para a nova escola e na conclusão do ensino médio, ele enfatiza o papel fundamental de sua mãe, que sempre o incentivou e apoiou nesse percurso. Entretanto, um outro desafio estava a caminho, pois seu desejo era fazer Medicina. O interesse pelo curso, influência da mãe que já tinha uma formação técnica na área da saúde; estava relacionado a possibilidade de contribuir para a melhoria na qualidade da saúde pública do país, um serviço frequentemente acessado pela família.

No que se refere ao curso, conseguir a aprovação no processo seletivo para Medicina, altamente concorrido em nosso contexto, geralmente exige uma preparação intensa e aulas complementares em cursinhos preparatórios. No caso de Bruno, o percurso foi de quase dez anos, entre 2012 até 2021. Nesse período, considerou desistir em vários momentos, mas quando pensava nisso, comenta que sempre aparecia alguma oportunidade, por exemplo, uma bolsa para cursar alguma disciplina específica no cursinho, como redação, português. Afirma que como seu vínculo trabalhista não era formal e não trabalhava todos os dias, conseguiu manter uma rotina que conciliava os estudos e o trabalho.

Com o objetivo de aproveitar disciplinas e auxiliar nos estudos do curso de Medicina, Bruno ingressou inicialmente em Medicina Veterinária. Passou cerca de dois anos no curso, frequentando algumas disciplinas isoladas, mas optou por encerrar seu vínculo: "*Estou ocupando o lugar de alguém que realmente quer estar aqui*" (Entrevista com Bruno). Nesse meio tempo, continuou trabalhando com bicos (como feirante e repositor em supermercado) enquanto estudava para concursos e para os processos seletivos do curso de Medicina em universidades federais. A aprovação finalmente ocorreu no final de 2020.

Após a mudança, o estudante refere que o processo de adaptação não foi fácil, tanto na cidade, quanto com as metodologias específicas de ensino no curso e o desenvolvimento de novas amizades. Agora, dentro do espaço da universidade, cursando uma graduação que tem predominantemente um perfil elitista de estudantes (Ristoff, 2016), destacou, em muitos momentos da entrevista, diversas diferenças entre a sua vida, suas condições objetivas e a de seus colegas.

Logo após se mudar, buscou conciliar com os estudos outro trabalho como garçom em um bar nos finais de semana. No entanto, como a carga horária do curso era muito extensa e com o desgaste para se manter nas duas funções não permaneceu por muito tempo. Logo depois, após finalizado o processo do edital dos auxílios diretos para a assistência estudantil, Bruno conseguiu estar entre o público estudantil atendido, tanto para o auxílio moradia, o auxílio inclusão digital e o acesso ao restaurante universitário. Isso possibilitou, de acordo com ele, a

sua manutenção na universidade até então. Tem também um apoio esporádico de alguns amigos e familiares que moram em Goiânia quando precisa comprar algum instrumento solicitado para as aulas.

Apesar de pensar em desistir diante das dificuldades, afirma que está muito empolgado na etapa atual do curso, com o início do período do internato. Não vê a hora de se formar e poder mudar a sua história e a da sua família.

5.4 *Acabei de entrar na graduação, eu não estou aqui para brincar*: fragmentos da história de Maria

Nossa última participante foi Maria. A entrevista ocorreu em uma das salas do setor de atendimento estudantil do *campus* em que estuda atualmente, no dia 21 de fevereiro de 2025, um dia após a entrevista com Bruno. O encontro teve duração de duas horas e trinta e cinco minutos. Um momento tranquilo, assim como com os demais sujeitos participantes, proporcionando diversas reflexões e discussões potentes.

A estudante, matriculada no curso de Artes Visuais desde 2024, tinha 28 anos na data da entrevista. É solteira e natural de Campinas, um dos municípios mais populosos do estado de São Paulo, região onde nasceu, cresceu e viveu até seus 25 anos de idade. Essa foi também a cidade natal da sua família. Os pais se separaram quando tinha três anos de idade. Conta que a mãe se casou novamente após dez anos e teve uma outra filha, a sua irmã mais nova, que está atualmente com 12 anos de idade. Sua mãe trabalha como faxineira e o padrasto, caminhoneiro.

Assim como nas histórias de vida relatadas pelos demais estudantes desta pesquisa, a mudança de estado para iniciar a graduação, seja por iniciativa da família, seja por decisão própria, ocorreu com o objetivo de vivenciar novas experiências e aproveitar as oportunidades atuais de ingresso em uma universidade pública[119]. Entretanto, no caso de Maria, a razão inicial não foi dar continuidade aos estudos. Um pouco antes dessa mudança, já havia iniciado um relacionamento com uma pessoa, com quem morou por três anos, entre 2021 e 2024. Entre seus relatos, ao mencionar que "[...] *nenhuma história minha vem com pouca coisa*", Maria apresenta um leve suspense do que estaria por vir e dos inúmeros desafios que fizeram parte da sua história até ingressar no curso de Artes Visuais.

[119] Na seção 3 destacamos que nem sempre o acesso foi possível para a classe trabalhadora.

Quando questionada sobre seu percurso escolar na educação básica, Maria destacou que, devido à religião de sua família, não havia televisão em casa e que só passou a ter acesso à internet aos 18 anos. Acredita que por isso, *"[...] lia muito desde criança, [...] brincava com muita coisa material, com brinquedo. Não tinha essa coisa da tela*" (Entrevista com Maria). Aos seis anos, iniciou os estudos de música na sua igreja, na mesma época em que aprendeu a ler e escrever. A proximidade com atividades artísticas já estava começando.

Conta que a introdução à leitura e à escrita foi primeiramente com sua mãe, que apesar do pouco estudo, ensinou-lhe muita coisa. Para ela, foi a mãe que fez com que gostasse de aprender: *"A minha mãe me ensinou de um jeito que eu não sei explicar como foi, mas a minha mãe me fez gostar de aprender. Ela me explicou o que era importante"* (Entrevista com Maria). Todas as escolas em que estudou depois foram públicas. Apesar de mencionar a importância de várias vivências que teve nesses espaços, afirma que sofreu muito *bullying*, porque: "[...]*sempre fui muito feminina*" (Entrevista com Maria).

Já a etapa seguinte do ensino fundamental foi realizada em uma escola do Sesi[120], onde considera que teve acesso a uma educação de muita qualidade. Sobre esse período, Maria traz relatos muito interessantes a respeito do seu contato com correntes literárias sobre terror e horror. Outras oportunidades que surgiram, como estudar balé, não puderam ser concretizadas, pois os seus pais não deixaram. No final desta etapa de ensino, ainda no Sesi, decidiu participar de um curso de teatro. Quando terminou o ensino fundamental, conseguiu aprovação para ingressar em uma Escola Técnica Estadual de São Paulo (Etec[121]).

Elogiou bastante esta última instituição, a qualidade da sua formação e a oportunidade de fazer disciplinas como Filosofia e Sociologia ainda no primeiro ano e, além de tudo, ter um curso técnico integrado, que na época era opcional. No decorrer da sua fala sobre suas vivências no ensino médio, conta que

> *Aí a gente tem um ponto importante do fundamental, que é, com 15 anos, no segundo ano do Ensino Médio, eu passei por um estupro. Foi um cara da igreja, e aí isso mexeu muito com o que aconteceu depois, porque eu comecei a ter problema para acordar, eu não conseguia sair de casa, porque eu tinha que sair de casa cinco e meia da manhã, porque* [a cidade] *é muito grande* (Entrevista com Maria).

[120] O Serviço Social da Indústria (Sesi) é uma entidade de direito privado, nos termos da lei civil, estruturada em base federativa para prestar assistência social aos trabalhadores industriais e de atividades assemelhadas em todo o País. Oferece serviços nos campos da educação, saúde, lazer e esporte, cultura, alimentação e outros (Fonte: https://www.portaldaindustria.com.br/sesi/).

[121] As Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) são instituições similares aos institutos federais, no entanto, seu orçamento é proveniente de recursos do estado de São Paulo.

Diante da violência que sofreu e das dificuldades que surgiram a partir de então, recorda que foi um momento muito difícil, porque ia ser reprovada em várias matérias. Inicialmente, de acordo com ela, a escola achou que era uma questão de bullying: *"[...] porque eu já tinha assumido como gay na época, eu era, na verdade, o único menino gay assumido na escola inteira, numa escola de 400, 600 alunos, o único* [...]" (Entrevista com Maria). Mas, depois de conversar com a coordenadora pedagógica da instituição e levar o que tinha acontecido: "[...] *ela entendeu que o negócio estava mais embaixo. Ela conversou com os professores, os professores deram uma ajudada, passaram trabalho, e eu consegui me formar"* (Entrevista com Maria).

Em face do endividamento familiar, Maria relata que precisou ingressar no mercado de trabalho assim que concluiu o ensino médio. Inicialmente, trabalhou em uma escola de arte, onde esteve sempre envolvida com as exposições e "[...] *aproveitava para olhar as aulas. Foi um processo, foi uma vivência muito boa*" (Entrevista com Maria). Depois entrou em uma empresa do ramo de lojas de roupas e acessórios, onde permaneceu por sete anos. Nesse intervalo, começou o curso de Gestão Comercial, mas não era isso que queria. Depois, um curso de Design de Produtos, na modalidade EaD e concluiu que também não gostava.

Em relação ao período que ficou nesse trabalho, atribuiu que o que a segurou por tanto tempo foram os problemas que sua mãe enfrentava no relacionamento com seu padrasto:

> *Então eu precisava ter um trabalho bom, eu precisava ter uma situação boa, porque se a minha mãe precisasse ir embora com a minha irmã, eu ia ter que sustentar elas. Então isso fez com que eu continuasse muito tempo e fez com que eu não saísse para buscar faculdade. Quando as coisas melhoraram e aí eu conheci o meu ex-marido e aí eu fui embora e aí parece que eu não tinha mais essa preocupação, que elas estavam longe, eu consegui fazer o vestibular. E ao mesmo tempo, a minha família, isso eu ouvia fora de casa, porque dentro de casa tinha esse discurso, mas tinha um discurso principal que era a gente precisa ter dinheiro, a gente precisa trabalhar, a gente precisa fazer coisas* (Entrevista com Maria).

Percebemos como nossas condições objetivas e as necessidades que nos cercam delimitam os caminhos possíveis. Maria, apesar de não se identificar com a atuação na área de vendas naquele momento, não pôde dedicar-se ao que realmente gostava. Além das dificuldades citadas, a estudante traz também detalhes de situações de intenso sofrimento psíquico que vivenciou antes da mudança para Minas. Relata um episódio de tentativa de suicídio, decorrente, entre tantos fatores, de violências sofridas por ser travesti:

> *Por causa dessa época que eu voltei a morar com os meus pais, durante a pandemia, e aí eu comecei a sofrer muita violência. Porque meus pais moram numa periferia. E depois que eu transacionei eu nunca tinha morado lá de volta. [...] E aí eu comecei a*

> *sofrer muita violência, tipo assédio, carros paravam e falavam coisas horríveis para mim na rua. E aí eu comecei a ficar muito mal. E no meio disso, eu tentei suicídio* (Entrevista com Maria).

Após o episódio, tirou férias da empresa em que trabalhava. Neste momento, noivou e quando voltou, acabou morando alguns meses na casa do seu namorado, porque não conseguia pegar ônibus para voltar para a casa dos seus pais. Maria nomeia toda essa situação como a história do guarda-roupa:

> *Eu falei, eu não consigo voltar para casa dos meus pais. eu não consigo pegar ônibus. eu falei, eu vou ficar aqui. Aí ele falou, mas e a minha mãe? Eu falei, então eu vou ficar escondida. E eu fiquei oito meses morando na casa dele escondida. Era só uma semana, quando a gente viu, eu estava fazendo xixi em garrafa pet, eu estava pulando janela para conseguir ir trabalhar e ela nunca desconfiou. [...] Ela é surda, então... E aí a história do guarda-roupa é porque ele tem um guarda-roupa colonial [...] feito lá para o quarto dele, [...] são duas partes do cabideiro: uma parte tem um balcãozinho [...]. E aí eu ficava deitada lá, fechada ali no guarda-roupa. Ela entrava, conversava com ele, saía, foi assim que a gente foi morar junto* (Entrevista com Maria).

Após esse período, saiu do trabalho em que estava há sete anos e decidiu mudar com seu companheiro para uma cidade no interior de Minas Gerais; nas suas palavras: "*Não quero mais ficar aqui, preciso de um lugar novo, fazer coisas novas*" (Entrevista com Maria). Isso foi em 2022. Já estando em Minas, começou a estudar cerâmica, interesse despertado após contato com essa área por meio da família do seu marido, "[...] *a gente conversava muito sobre cerâmica, ela* [a sogra] *me deu uns livros, e eu comecei a fazer. E eu tenho uma série de cerâmicas que eu fiz, sem nunca ter feito algo, porque eu fiz, todo o processo queimei, e aí eu falei, ah, acho que eu quero mexer com isso*" (Entrevista com Maria). Chegou a abrir uma loja para vender suas peças, mas acabou não dando certo:

> *E aí, quando eu vim pra Minas, eu comecei a mexer com isso, deu muito errado, tive uma lojinha que nunca vendeu nada, nenhum produto. Aí eu expus em vários lugares, na casa do artesão, feirinha, café, ninguém nunca comprava, porque achava que era muito conceitual* [...]. *E foi aí que eu comecei a militar com o pessoal* (Entrevista com Maria).

No ano seguinte, Maria conheceu várias pessoas da cidade em que está hoje fazendo a graduação e chegou a participar da campanha eleitoral do presidente Lula. E, durante essas experiências, foi estimulada a retornar para a faculdade. Então, mudou-se para a cidade, começou a trabalhar em outra loja de roupas e acessórios (ramo em que já possuía experiência) e iniciou seus estudos para o vestibular. Ela afirmava que, dessa vez, faria um curso de uma

área que realmente gostasse, Artes Visuais. No subtópico seguinte, especificaremos as situações vivenciadas nesse período anterior ao início das aulas.

Entre a finalização do ensino médio e o ingresso na universidade, uma década se passou. Atualmente, mora com duas colegas de apartamento, está bastante envolvida nas atividades da universidade e participa de projetos de extensão e de pesquisa. Reconhece a bagagem que traz para a sua vida universitária, "[...] *eu vivi muita coisa, eu tenho uma produção. Eu sou artista antes de começar a faculdade de artes, então eu tenho pesquisas, eu tenho métodos, eu tenho coisas para falar, eu tenho opiniões, eu tenho coisas que eu li. Eu já li muita coisa*" (Entrevista com Maria). Além do mais, prestes a fazer 29 anos[122], relata que como só agora pôde entrar na graduação que gostaria de fazer, "*eu não estou aqui para brincar*" (Entrevista com Maria).

Com a oportunidade de ingressar na universidade pública federal, Maria não perde do horizonte a formação na educação superior como processo que lhe permitirá a construção de novas experiências e de uma nova realidade para a sua vida. Almeja se tornar uma professora universitária. Apesar dos desafios, aproveita ao máximo as oportunidades que a universidade oferece, enquanto também apoia colegas e amigos que enfrentam dificuldades nesse espaço.

5.5 Entre despedidas e recomeços: vivências e percursos anteriores à entrada na universidade

Como descrevemos nos tópicos anteriores, cada estudante teve um percurso único em sua vida, desempenhando, ao longo do seu desenvolvimento, um papel ativo na apropriação dos signos e instrumentos e, portanto, na constituição de sua subjetividade. Esse processo, no entanto, não se deu de forma isolada, mas está enredado em circunstâncias históricas, sociais e culturais que determinam o conteúdo e a forma das relações que cada sujeito estabelece (Martins; Abrantes; Facci, 2020).

Dadas essas considerações, antes de analisarmos as vivências desses jovens após a entrada na educação superior – assunto da próxima seção –, é necessário investigar nuances que antecedem esse ingresso, para isso, elegemos, neste primeiro momento, alguns aspectos anunciados nas entrevistas que consideramos como essenciais para alcançar nosso objetivo, embora estes não sejam os únicos: a **continuidade e/ou retomada dos estudos na educação**

[122] A estudante iria complementar 29 anos na semana seguinte da data da entrevista.

superior, o processo de **escolha profissional**, a **preparação para o vestibular**, a **necessidade de entrada no mercado de trabalho** e a possibilidade **de mudança de cidade e/ou estado**[123]. Trazê-los à superfície nos ajudará a compreender os sentidos que cada estudante atribui à sua atividade de estudo profissionalizante e, consequentemente, a relação com a permanência neste nível de ensino.

Primeiramente, a continuidade dos estudos na educação superior não é uma possibilidade real para todos que encerraram o ensino médio. Milhares de jovens sequer chegam a considerar o ingresso neste nível de ensino[124], tanto em função das condições objetivas de vida que limitam suas possibilidades concretas, como também devido aos significados historicamente construídos e socialmente difundidos, fortemente associados à lógica meritocrática e à promessa de ascensão social via mercado de trabalho, o que tende a restringir sua função a uma perspectiva utilitarista, como aprofundaremos nesta tese.

No próprio texto constitucional, o acesso aos níveis mais elevados de ensino, de pesquisa e de criação artística, que é o caso da educação superior, deve ocorrer "[...] segundo a capacidade de cada um" (Brasil, 1988, s.p., grifos nossos). Desse modo, este nível de ensino, não se configura efetivamente como um direito universal, ao incitar uma competição na qual estudantes com melhor desempenho tenham acesso a um número limitado de vagas.

A formulação presente na nossa Constituição Federal traz embutida a ideia de meritocracia, pressupondo que todos os sujeitos que chegam ao final do ensino médio, por exemplo, o fizeram em condições equitativas de acesso ao conhecimento, o que não corresponde à realidade do nosso país. Tal pressuposto ignora as múltiplas determinações sociais que limitam o percurso escolar de estudantes da classe trabalhadora, particularmente aqueles historicamente excluídos, seja por razões econômicas, culturais, raciais e/ou de gênero, limitando a análise somente à perspectiva individualizante do desenvolvimento humano, conforme já discorremos neste texto. Dias Sobrinho (2010) alertou sobre as consequências dessa desigualdade:

> Subdesenvolvimento, pobreza, miséria, fome, insegurança, violência são fenômenos que guardam estreitas relações com a concentração de rendas e a falta de justiça. Esses

[123] Com a implementação do Sisu e a possibilidade de participação no processo de seleção em vagas para cursos em instituições de diversas cidades e estados, a necessidade de mudança do município tornou-se frequente para o ingresso na educação superior pública federal. Todos(as) os(as) participantes da nossa pesquisa tiveram que se deslocar para a cidade em que o *campus* da universidade estava localizado.

[124] Como trouxemos na seção 3, de acordo com dados do INEP (2024), 21,6% da população de 18 a 24 anos frequentava a educação superior, de um total de 22,3 milhões de pessoas (INEP, 2024). Apesar da ampliação do público que ingressa, o cenário ainda revela profundas desigualdades estruturais presentes no país no acesso à educação superior.

> fenômenos a que está condenada mais da metade da população mundial alimentam sórdidos jogos de poder que consomem enormes quantidades de investimentos sem qualquer sentido de bem comum e elevação da vida humana (Dias Sobrinho, 2010, p. 54).

Por essa razão, McCowan (2020) defende que o "[...] direito à educação não deve ter um ponto inicial e final" (p. 10), ele deve se estender ao longo de toda a vida, além de ser mantido universalmente. Na visão do autor, seria necessário, como condição de acesso, "[...] um nível mínimo de preparo" (p. 20), tendo em vista que um "[...] sistema justo exigiria que houvesse vagas suficientes para todos os que têm o desejo e a capacidade de estudar na ES" (McCowan, 2020, p. 22).

Conforme discutiremos nessa pesquisa, a vivência em contextos marcados por relações de exploração e opressão conduz os sujeitos a atribuírem à educação um papel estratégico na busca por ascensão social, visando uma melhor qualidade de vida. Ao revisitarmos as trajetórias dos sujeitos participantes, especialmente a partir das percepções e expectativas de seus familiares em relação aos processos educativos, observamos a nítida associação entre educação e as possibilidades concretas de suas existências.

Diante das limitações enfrentadas, principalmente por suas famílias, cujas experiências estiveram muitas vezes restritas à educação básica e ao trabalho precarizado, a educação superior surge como uma alternativa viável. Ela representa, ainda que não a única e tampouco uma garantia, o acesso a uma formação socialmente reconhecida e vinculada a uma profissão específica, potencialmente capaz de promover transformações significativas em sua realidade.

Esta possibilidade de existência deve ser analisada considerando um contexto em que não há vagas disponibilizadas para todas as pessoas que almejam o ingresso na universidade pública, como citamos. Assim, os processos seletivos configuram-se como uma etapa imperativa que tem como objetivo selecionar e limitar o acesso ao sistema educacional a uma parcela da população, situação que denuncia ainda mais o caráter meritocrático e mercadológico da educação superior. Henrique e Maria, no que diz respeito às suas participações no Enem, um exame realizado em todo o país em que a nota pode ser utilizada para concorrer a vagas nas universidades públicas por meio do Sisu, ilustram diferentes estratégias de preparação:

> *Muita sinceridade,* ***eu não estudei para o Enem****. Só a redação, porque igual eu te falei antes, no CEFET eram muitos simulados e não fiz nenhum, mas por escolha, viu. [...].* ***Então não precisava estudar tudo*** (Entrevista com Henrique, grifos nossos).

> ***Estudei o Enem, a prova; não para o Enem****. Estudei a prova,* ***como que faz a prova****. [...] Porque antes do Enem ser uma prova de conhecimento, era uma prova física, era uma prova de cansaço, era uma prova extremamente longa [...]* (Entrevista com Maria, grifos nossos).

Henrique complementa em sua entrevista que praticamente não estudou, pois julgava a base de ensino oferecida pela escola em que estava ser muito boa e suficiente para a aprovação. Já Maria destaca que, para a aprovação, o necessário é saber fazer a prova e não, necessariamente, ter domínio dos conteúdos. Ela complementa que é preciso "[...] *aprender a chutar, que é o chute com consciência*" (Entrevista com Maria), focando na interpretação da questão.

Esses relatos revelam como a lógica produtivista, típica do modo de produção capitalista, se impõe também nessas etapas, esvaziando o significado formativo do conhecimento. O objetivo deixa de ser a apropriação crítica dos conteúdos escolares, tornando-se apenas a obtenção de resultados imediatos: passar na prova e conseguir uma vaga. Isso reforça o caráter alienado da relação com o saber, conforme já denunciado por Dias Sobrinho (2010), ao apontar que o corpo discente na educação superior, "[...] não só têm de formar para a competitividade, como exigência das dinâmicas da globalização neoliberal, como também, pelo mesmo motivo, precisam enfrentar duros **processos de competição no interior dos sistemas educativos** (p. 62, grifos nossos).

A respeito da continuidade e/ou retomada dos estudos na educação superior e o processo de preparação para o vestibular e/ou Enem, cada um dos sujeitos participantes vivenciou situações distintas. Henrique, por exemplo, estava atuante na sua área de formação no nível técnico, com boas perspectivas de crescimento na sua carreira profissional, antes de ingressar na sua graduação. Por essa razão, ter que mudar de cidade e iniciar um curso de graduação integral não foi uma decisão muito fácil, tanto que só decidiu que faria o curso nas últimas datas de inscrição no Sisu.

Por sua vez, Milka teve a oportunidade de dedicar-se integralmente aos estudos durante essa fase de preparação. A entrada na educação superior já se configurava, desde o início do ensino médio, como um projeto pessoal, seu e de sua família. Ela relata que tinha como desejo ingressar no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), em São José dos Campos (SP), *"[...] o meu sonho era fazer engenharia aeronáutica. E eu comecei a tentar com 15 anos. Foi a primeira vez que eu tentei o Enem, que é no primeiro ano do ensino médio"* (Entrevista com Milka). Nesse momento, a realização do ENEM tinha como objetivo o treinamento e a familiarização com os processos seletivos, ou seja, mesmo tendo uma nota suficiente para aprovação, não poderia assumir uma vaga. Desde então, participou de vários processos seletivos e sempre contou com o apoio dos pais para o deslocamento e os gastos com hospedagem, o que possibilitou a realização das provas em outras localidades.

Enquanto concluía o ensino médio e cursava um curso Técnico em Informática, foi selecionada para uma vaga em um cursinho preparatório, oferecido por um instituto federal em São Paulo, localizado em outro município. Sobre esse período, narra que as aulas aconteciam no sábado: *"[...] só que de lá da minha casa para lá, dava uma 1 hora e meia de viagem, mais ou menos de ônibus. E começava às 6:00h da manhã. Então, tinha que sair de casa 4h e pouco, e era das 6h às 6h da tarde, todo sábado*" (Entrevista com Milka). Durante a semana, ela se dedicava a finalização do ensino médio e de seu curso técnico, uma dinâmica que se manteve o ano todo.

Em relação aos resultados obtidos, Milka foi aprovada, no início de 2019, nesse mesmo curso, em um *campus* de uma universidade no estado de Minas Gerais. Contudo, como ainda estava terminando o ensino médio e fazendo o curso técnico em informática, não pôde se mudar. Em uma segunda tentativa realizada no vestibular, no meio daquele mesmo ano, ela não conseguiu aprovação. Ao vivenciar essa situação, Milka ressalta que ficou bastante desanimada em continuar com os planos de ingressar na faculdade: *"[...] fiquei muito triste mesmo, porque eu já queria ter terminado o curso técnico e entrado na faculdade*". Sua fala revela o impacto da possível interrupção em sua trajetória escolar, que, para ela, já estava previamente idealizada.

A situação vivenciada por Milka revela uma cobrança social amplamente difundida, frequentemente internalizada pelo público estudantil, segundo a qual o percurso formativo deve ocorrer de maneira linear e contínua: concluir o ensino médio ou técnico, ingressar na universidade, graduar-se e, em seguida, assegurar um espaço no mercado de trabalho. Dada a complexidade da vida social, esse itinerário não se concretiza de forma homogênea para todos os indivíduos. Embora o desenvolvimento humano ocorra com certa sequência temporal, ele não se organiza em estágios fixos e imutáveis, nem se realiza da mesma maneira para cada sujeito (Facci, 2004).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, os estágios de desenvolvimento estão vinculados às condições históricas e sociais concretas em que o sujeito está inserido. Essas condições ocasionam mudanças não apenas no conteúdo de cada período, mas também no percurso global do desenvolvimento psíquico, revelando sua natureza processual, dialética e socialmente determinada.

No caso de Milka, os pais haviam alcançado uma condição financeira mais estável[125], o que lhe permitiu avaliar com mais calma as possibilidades existentes, realizando novas

[125] Os pais de Milka, como citamos na sua história, finalizaram os estudos no EJA já na idade adulta e, em seguida, ingressaram na educação superior. Após a conclusão dos cursos, conseguiram outras oportunidades de trabalho, o que possibilitou que Milka tivesse a oportunidade de se dedicar aos estudos durante sua adolescência e

tentativas em processos seletivos nos anos seguintes. Contudo, nesse percurso, a pandemia acabou dificultando a continuidade de seus projetos. Ela explica que *"[...] em 2022, ela [a pandemia] já estava mais fraca. Eu ainda não tinha entrado na faculdade e não estava trabalhando porque estava tudo fechado*" (Entrevista com Milka).

No mesmo ano, Milka prestou vestibular e conseguiu aprovação no curso de Engenharia Aeronáutica, conforme almejava: "*Eu fiquei muito feliz. Só que as aulas só foram começar em setembro de 2022*" (Entrevista com Milka). Nessa janela de tempo, ela iniciou uma experiência de trabalho na área de *marketing* digital, a qual considera que *"[...] foi uma parte bem legal na minha vida, essa parte fora da faculdade, porque eu comecei a trabalhar*" (Entrevista com Milka). Pouco antes do início das aulas, organizou sua mudança para o estado de Minas Gerais. Sua trajetória ilustra a tensão entre o projeto de formação e a concretude das condições de vida, revelando o caráter incerto e muitas vezes fragmentado dessa transição.

Ainda sobre esse momento anterior ao ingresso, Bruno, por exemplo, teve um tempo de preparação um pouco mais prolongado. Como já citamos, o estudante almejava uma vaga no curso de Medicina em uma universidade federal e, para auxiliar nos estudos, conseguiu cursar como bolsista algumas disciplinas isoladas em cursinhos preparatórios. Em relação a esse período, diz: "*[...] lembro que quando eu fui para o cursinho, tinha matéria de física que eu nunca tinha nem visto no ensino médio. Magnetismo, eu falava, gente, o que é isso? Aquelas equações de matemática... Eu praticamente tive que refazer o meu ensino médio no cursinho* (Entrevista com Bruno). Sua preparação, portanto, não consistiu apenas na continuidade dos estudos, mas na retomada de conteúdos que deveriam ter sido apropriados nas etapas anteriores de ensino. A educação, como um processo fundamental para a aquisição de novos conhecimentos, exige um trabalho que seja intencionalmente organizado e, que tenha ao seu alcance todas as condições objetivas necessárias para sua realização.

No entanto, embora os bens culturais produzidos pela humanidade estejam disponíveis, vivemos em uma sociedade de classes inserida no modo de produção capitalista, na qual o acesso a esses bens é profundamente desigual. As disparidades são evidentes tanto entre as instituições escolares, públicas e privadas[126], quanto nas condições de trabalho oferecidas aos

---

juventude.

[126] O estudo publicado em 2025, *Aprendizagem na Educação Básica: situação brasileira no pós-pandemia*, da organização Todos Pela Educação, analisou o desempenho educacional no Brasil entre 2003 e 2023, utilizando dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O documento examina os níveis de aprendizagem adequada e abaixo do básico em Língua Portuguesa e Matemática, para os Ensinos Fundamental e Médio. Entre os dados, o estudo apontou que, em 2023, 55,1% dos estudantes tinham aprendizagem adequada em Língua Portuguesa (era 56,5% em 2019) e 43,5% em Matemática (era 46,7% em 2019). Adicionalmente, o estudo explorou as desigualdades persistentes, como as diferenças entre redes de ensino pública e privada (por

professores. A infraestrutura, os recursos disponíveis e o apoio ao trabalho docente são desigualmente distribuídos, o que impacta diretamente as possibilidades educativas. Leontiev (1978) destaca que "[...] a desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes" (p. 274).

Uma consequência dessa desigualdade é a produção da exclusão no interior de contextos educacionais diversos, uma situação observada na educação básica, mas com novas formas de aparência social, pois agora há "[...] a permanência nas escolas por longos períodos de tempo de crianças e jovens que nunca chegam a se apropriar de fatos ou de conteúdos escolares" (Meira, 2012, p. 75), produzindo efeitos cascata nos demais níveis de ensino.

Assim, a experiência de Bruno evidencia, de forma concreta, o quanto as formações humanas produzidas nas diferentes classes sociais tendem a reproduzir as condições materiais e simbólicas de origem, limitando as possibilidades de participação social a depender da classe social à qual se pertence. Essas desigualdades estruturais, que estão presentes nos processos formativos iniciais, inclusive, ecoam em outros períodos da vida. Na seção subsequente, poderemos encontrar novamente os impactos de um acesso desigual aos conhecimentos, uma desigualdade estrutural que acaba contribuindo para a intensificação das formas de segregação social.

Além disso, Bruno traz a necessidade de contribuir com as despesas de casa por meio de atividades informais: "[...] *fazendo bico, essas coisas*" (Entrevista com Bruno). A estratégia adotada por ele de não ingressar em um trabalho formal está relacionada à possibilidade de manter uma rotina que permitisse conciliar estudo e trabalho, sem renunciar à sua formação. Sobre isso, explica que: "[...] *se eu parar de estudar para trabalhar o dia inteiro, não vou ter o mesmo rendimento futuramente e a mesma capacitação futuramente*" (Entrevista com Bruno). Por isso, as condições objetivas de vida do estudante, além de interferirem na possibilidade de dar continuidade aos seus estudos na graduação, produzem a necessidade de se submeter a um trabalho sem estabilidade, sem registro de carteira, ou seja, a necessidade de

---

exemplo, a diferença no percentual de alunos com aprendizagem adequada entre as redes pública e privada no 5º ano em 2023, foi de 55,1% da rede pública vs. 82,5% da rede privada em Língua Portuguesa); por raça/cor e por nível socioeconómico e a sua evolução ao longo do tempo. Essa realidade foi apontada por Meira (2012) ao discutir as novas nuances da exclusão escolar. Link para acesso ao estudo completo: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2025/04/estudo-aprendizagem-na-educacao-basica-no-brasil-pos-pandemia-todos-pela-educacaodocx.pdf.

vender a sua força de trabalho por meio da informalidade, apontada por Antunes (2020), como uma das principais tendências do novo proletariado global[127].

Diante das dificuldades encontradas nesse período, Bruno refletiu acerca das diferentes trajetórias de vida de cada estudante no processo de ingresso a um curso superior: "[...] *não tem como você tratar duas pessoas igualmente e ter um processo seletivo unificado. Então, esperar que essas duas pessoas que tiveram conhecimento e acesso a oportunidades diferentes, que elas vão conseguir realizar uma prova efetiva* [...]" (Entrevista com Bruno). Sua fala reafirma os impactos da Política de Cotas implementada no Brasil após 2012 e, mesmo que ainda não tenhamos garantidas oportunidades de ingresso à universidade para todas as pessoas, não podemos negar os avanços importantes promovidos, que inclusive contribuíram para a alteração do perfil de estudantes que passaram a compor estes espaços (Brasil, 2012; Fonaprace, 2019).

Maria também já estava inserida no mercado de trabalho quando o projeto de ingresso na universidade pública tornou-se uma oportunidade possível de ser acessada. Sobre o momento de preparação, ela relata o quanto as relações que estabeleceu após sua mudança de estado foram fundamentais no processo: "*Eu estava trabalhando e estudando*. [...] *Mas o que me salvou no vestibular foram as pessoas. Eu conheci muita gente que fez licenciatura, que sabia muito de pedagogia, entendia muito do Enem, me explicou muito da dinâmica da prova"* (Entrevista com Maria).

Quando pensava na possibilidade de **retomar os estudos** na universidade e fazer o curso de Artes Visuais, Maria mencionou: "[...] *já estava muito cansada, achava que isso não era mais pra mim, eu já estava velha"* (Entrevista com Maria). O afastamento, a interrupção momentânea dos estudos e até mesmo o retorno em períodos seguintes da vida, nesse caso, aparecem como desvios do esperado socialmente, produzindo sentimentos de inadequação e desânimo. O desenvolvimento humano, conforme discorremos nesse trabalho, se dá por meio da mediação com o mundo social e cultural, sendo constituído historicamente nas relações concretas com os outros e com as condições objetivas da vida. A lógica observada na sua fala ignora essas condições e as múltiplas determinações que incidem sobre os sujeitos, o que

[127] Antunes (2020) discorre que, se por um lado, temos acentuadas as tendências de informalização da força de trabalho em todo o mundo e de aumento dos níveis de precarização da classe trabalhadora, por outro, encontramos uma maior intelectualização do trabalho, sobretudo nos ramos dotados de grande impacto tecnológico-informacional-digital. No entanto, de acordo com o autor, "[...] acentuam-se os elementos destrutivos em relação ao trabalho, enfatizando-se que as novas formas vigentes de valorização do valor, ao mesmo tempo que trazem embutidos novos mecanismos geradores de trabalho excedente, precarizam, informalizam e expulsam da produção uma infinitude de trabalhadores que se tornam sobrantes descartáveis e desempregados" (p. 69).

inclusive pode gerar sofrimento psíquico, especialmente quando o percurso real não corresponde ao idealizado, assim como observado na história de Milka.

Outro aspecto relevante extraído das trajetórias de vida dos sujeitos participantes diz respeito à natureza dos cursos pretendidos. Segundo dados do INEP (2024), o curso de Pedagogia concentra o maior número de matrículas no ensino à distância, totalizando 689.663 estudantes, e o curso de Direto no ensino presencial, com 658.530 estudantes. Por outro lado, ao se observar a concorrência nas universidades públicas em 2023, o curso de Medicina apresentou 53 candidatos por vaga, ficando apenas atrás do curso de Engenharia Naval, com 55 candidatos por vaga. A elevada concorrência em Engenharia Naval e de Medicina se deve, em grande parte, à oferta restrita: apenas 243 vagas em todo o país para o primeiro e de 13.052 vagas para o segundo (INEP, 2024). Por essa razão, a tomada de decisão sobre qual graduação cursar irá depender das oportunidades reais para o acesso e posterior permanência de cada estudante. No caso de Bruno e Milka, ambos buscavam acesso a formações tradicionalmente concorridas no nosso país (Medicina e Engenharia Aeronáutica, respectivamente), com alta demanda de procura e baixa oferta de vagas.

Sobre esse assunto, Melo e Leal (2020) discutem a importância de ponderar a **escolha profissional**, geralmente realizada por jovens no final da adolescência. Essa escolha é "[...] dificultada na contemporaneidade em função da existência de tantas possibilidades – devido ao avanço da ciência e da tecnologia – e de tantas incertezas em relação ao futuro do mercado de trabalho" (Melo; Leal, 2020, p. 24). Determinadas profissões apresentam um crescimento significativo no contingente de trabalhadores e "[...] hipertrofiam o exército industrial de reserva, na fase de expansão do desemprego estrutural" (Antunes, 2025, p. 108), conforme as dinâmicas e interesses do capital.

Um exemplo de organização dessa estrutura pode ser observado na oferta de matrículas na educação superior. No relatório do INEP (2024), foi divulgada a existência de 45.959 cursos de graduação distribuídos nas categorias pública e privada, nas seguintes áreas do conhecimento: Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária (3,4%), Artes e humanidades (4,6%), Ciências naturais, matemática e estatística (2,1%), Ciências sociais, comunicação e informação (5,6%), Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (7,8%), Educação (17,3%), Engenharia produção e construção (14,3%), Negócios, administração e direito (25,0%), Saúde e bem-estar (16,8%) e Serviços (3,2%). Temos, portanto, a existência de áreas mais saturadas que outras.

Há uma grande variedade, como podemos ver; entretanto, a possibilidade de acesso nas instituições públicas em cursos de alta demanda na nossa sociedade, como Medicina,

Odontologia, Direito e Psicologia, por exemplo, é ainda menor para estudantes que provêm da classe trabalhadora, o que se complica diante do curso ser integral e dos gastos necessários para sua manutenção. Sobre isso, Ristoff (2016) aponta uma mudança no perfil do público estudantil que frequenta a graduação, afirmando que "[...] os dados nos permitem inferir que, no tocante à renda familiar, a cada edição do Enade decresce no *campus* brasileiro o percentual de estudantes das faixas de renda mais altas, o que significa dizer que cresce a representação de estudantes mais pobres" (p. 36).

No entanto, Ristoff (2016) destaca a quase inexistência de estudantes de alta renda em cursos como Licenciatura, Pedagogia, Enfermagem e Serviço Social. Neste último, por exemplo, menciona que menos de 2% dos estudantes pertencem a famílias com renda superior a 10 salários-mínimos. Esses números indicam que a baixa presença de estudantes de alta renda nesses cursos não se explica apenas pelo sucesso das políticas de inclusão social, mas também pelo fato de que as juventudes das classes mais altas tendem a optar por formações de maior demanda e prestígio social (Ristoff, 2016).

Dessa forma, tais elementos são fundamentais para a compreensão da trajetória estudantil e dos fatores envolvidos no processo de eleição sobre qual formação profissional seguir, pois eles também impactam diretamente a forma como estudantes se preparam para os processos seletivos, considerando que, na realidade concreta, não há vagas suficientes para todas as pessoas. Em razão disso, é essencial considerar não apenas as elaborações singulares de cada estudante em sua relação com a educação escolar, mas também os indícios de como a universalidade do gênero humano vem concebendo e construindo a educação na sociedade em que vivemos.

Nas decisões que envolvem a continuidade e/ou retomada dos estudos na educação superior e a preparação para os processos seletivos, o termo escolha costuma ser utilizado para justificar os caminhos trilhados por estudantes, como se fossem frutos exclusivos de vontades individuais. Essa concepção, no entanto, desconsidera que os interesses subjetivos são historicamente constituídos em meio às condições objetivas de existência, às relações sociais e às experiências concretas vividas. Leontiev (1978) defende justamente essa materialidade presente no desenvolvimento da consciência.

Em uma sociedade marcada pela racionalidade neoliberal, entende-se que "[...] o sujeito é plenamente consciente e mestre de suas escolhas" (Dardot; Laval, 2016, p. 344). A partir dessa perspectiva, "[...] ele é também plenamente responsável por aquilo que lhe acontece: a 'irresponsabilidade' de um mundo que se tornou ingovernável em virtude de seu próprio caráter global tem como correlato a infinita responsabilidade do indivíduo por seu próprio destino, por

sua capacidade de ser bem-sucedido e feliz" (Dardot; Laval, 2016, p. 344). Assim, essa ideia de uma escolha puramente individualizada descola o sujeito das relações sociais e mediações concretas que orientam as suas possibilidades reais de ação no mundo. Nas discussões anteriores, buscamos problematizar esse processo.

Henrique, quando indagado sobre quando resolveu qual curso iria fazer, relatou, por exemplo, que esse momento foi vivenciado com muitas dúvidas, além da incerteza de saber se realmente queria ingressar na educação superior: "[...] *eu não tinha nada na cabeça, porque eu não estava no meu planejamento*" (Entrevista com Henrique). O estudante já estava atuante no seu campo de formação no nível técnico, com boas perspectivas de crescimento na carreira. Por isso, ter que optar por mudar de cidade e iniciar um curso de graduação integral não foi uma decisão muito fácil. Tanto que, no processo de seleção para a entrada na graduação, ele conta que só resolveu que faria o curso nas últimas datas de inscrição no Sisu. A questão do trabalho na vida do estudante se destacou em vários pontos da entrevista, sendo, inclusive, um dos motivos centrais para a sua permanência atualmente, como abordaremos na seção seguinte.

Além disso, a escolha do curso pelos sujeitos participantes dessa pesquisa está vinculada às experiências anteriores que compõem sua trajetória formativa. No caso de Henrique, por exemplo, sua vivência no curso técnico do CEFET na área de elétrica orientou suas buscas por uma formação superior que dialogasse com seus interesses e habilidades desenvolvidas na área:

> *E eu comecei a pesquisar cursos que tinham relação com o CEFET. Eu queria fazer alguma coisa com elétrica ou eletrônica, porque eu gosto muito e pensei em fazer mecatrônica [...]. Só que tinha aquele problema que eu falei, porque lá era integral. Não sabia como que eu ia fazer* (Entrevista com Henrique).

Dessa forma, o que Henrique compreende como possibilidade formativa e profissional está relacionado à constituição dos motivos que mobilizam sua atividade e à articulação entre fins conscientes e ações concretas que ele consegue realizar. Com base em Leontiev (1978), compreendemos que tanto o significado atribuído ao processo de ensino-aprendizagem quanto os resultados obtidos nesse percurso não se limitam a uma simples escolha racional ou ao esforço individual em manter a atenção e a dedicação nos estudos. Pelo contrário, esses elementos estão enraizados na história de vida do sujeito, nos sentidos constituídos ao longo de sua formação e nas condições objetivas concretas que permeiam sua realidade.

Contudo, como podemos extrair da fala anterior, o interesse inicial de Henrique era cursar Engenharia Mecatrônica como primeira opção. Porém, diante das dificuldades financeiras relacionadas à manutenção com aluguel e demais despesas, a escolha do curso

acabou sendo determinada pela possibilidade de mudança para a cidade onde sua tia residia, já que ali ele teria apoio nos primeiros meses de aula:

> *Eu vim para cá, [...] porque quando eu estava procurando uma faculdade para fazer,* ***eu sabia que se eu fosse para muito longe e pelo curso ser integral, eu sabia que não ia ter como meus pais me manterem por muito tempo, e eu ia ter que dar um jeito****. Eu escolhi morar em [...] porque minha tia é daqui. E falei que ficaria com ela até eu conseguir uma forma de me manter aqui* (Entrevista com Henrique, grifos nossos).

Não era exatamente o que Henrique tinha pensado em relação ao curso e ao *campus*, mas apesar de serem áreas de formação distintas, a escolha aproximava-se das suas experiências anteriores e, sobretudo, das condições concretas de viabilidade – como a possibilidade de morar com a tia para reduzir os custos. A questão da necessidade de moradia já se apresenta desde antes do ingresso ao curso, sendo para muitos indivíduos um fator que irá delinear suas possibilidades de escolha. Vemos também que o estudante não planejava seguir para a universidade imediatamente após o ensino técnico. Seus relatos mostram que a decisão de continuar os estudos foi motivada principalmente pelo desejo dos responsáveis ou familiares, assunto que ainda retomaremos neste trabalho.

No caso de Milka, ela conta que o pai queria que fizesse o curso de Direito, assim como ele. Todavia, não foi essa a sua primeira opção:

> *Sendo bem sincera com você, foi mais, assim, o sonho do meu pai era que eu fizesse Direito para trabalhar com ele. Por quê? Porque ia ser mais fácil. E eu sempre falo para todo mundo, gente, se eu não soubesse o que eu quisesse fazer, com toda certeza eu faria Direito para trabalhar com meu pai [...]. Mas eu não queria fazer direito, sabe? Porque, não sei, eu nunca me interessei. Por mais que sempre gostei de ler, eu não me via atuando na área, porque eu sempre gostei muito de matemática, física sempre me fascinou. A física, a química e a matemática, isso era o que sempre gostava. E não ia ter isso no Direito. Só que eu pensei assim, poxa, então vou fazer alguma coisa tão boa quanto. E eu falei, não, vou pegar o curso mais legal, mais difícil que tem, o de Engenharia Aeronáutica.* ***Então eu não fiz por uma escolha baseada naquilo que eu gostava, fiz aquilo mais para suprir um ego ferido meu, de não poder dar aquilo que meu pai queria*** (Entrevista com Milka, grifos nossos).

A partir desse trecho, vemos o quanto a sua escolha profissional representa não apenas uma expectativa familiar, mas também um valor socialmente atribuído ao curso de Direito, associado ao prestígio e à continuidade de um projeto familiar. Ainda que a jovem tenha resistido a essa imposição e buscado outro caminho, sua decisão por Engenharia Aeronáutica não partiu unicamente de seus interesses (apesar de gostar de ciências exatas), mas também da tentativa de responder a essa exigência paterna com uma compensação, escolhendo um curso considerado difícil e socialmente valorizado.

No final da entrevista, Milka trouxe à tona uma informação de que, quando tinha 17 anos, fez um vestibular para outro curso:

> *Eu lembrei de uma coisa. Quando eu era pequena, [...] era meu sonho ser bióloga marinha. Eu sempre gostei muito de ficção científica, por isso queria ser virologista, ser pesquisadora e tudo mais. Aí, quando eu passei na Udesc, passei na Universidade do estado de Santa Catarina para fazer Biologia Marinha. Eu passei em décimo quarto lugar, eu fiquei tão feliz, tão feliz, tão feliz. Aí meu pai olhou para mim, falou assim, ô, filha, não tem mais nada que você quer fazer não?* ***Porque é difícil essa área para arrumar serviço depois****. Aí, eu falei assim, não sei, pai, eu gosto um pouco de Engenharia, então tenta engenharia, que eu tenho certeza de que você vai conseguir. Então eu já quis muito ser bióloga marinha* (Entrevista com Milka, grifos nossos*).*

As histórias de Henrique e Milka mostram como as escolhas profissionais no fim da juventude costumam ser idealizadas. O caso de Milka, especificamente, ressalta que a busca por uma carreira também é guiada pelas chances concretas de empregabilidade após a graduação.

Neste sentido, Leal e Mascagna (2020) explicam que o processo de escolha da profissão na realidade em que vivemos, nem sempre se constitui, de fato, como uma escolha, pois corresponde a uma "[...] perspectiva de futuro e de realização pessoal" (p. 225). As autoras reafirmam que são:

> [...] muitas as considerações de se fazer nesse processo de escolha e geralmente muitas delas permanecem no plano da fantasia, daquilo que o adolescente concebe sobre seu futuro profissional e do que espera que seja contemplado nesse futuro, muitas vezes influenciado pelo prestígio que a profissão expressa socialmente (p. 225).

Ainda observando a trajetória de Milka, percebe-se que as incertezas sobre o futuro eram compartilhadas por seus colegas. O grupo discutia constantemente sobre os próximos passos após a escola, ponderando sobre as diferentes possibilidades de carreira:

> *[...] um divisor de águas assim, na minha vida, foi no terceiro ano****. Porque eu tive acesso também a alunos que estavam passando pela mesma coisa que eu****. E aí, eu não sei, foi aquele mindset que as pessoas falam, sabe? Eu falei, nossa, eu quero fazer isso, quero fazer Engenharia Aeronáutica, eu quero entrar no ITA. Era meu sonho entrar no ITA* (Entrevista com Milka, grifos nossos).

Sobre essa discussão a respeito da relação entre adolescência e mundo do trabalho, Leal e Mascagna (2020) destacam que, para muitos jovens, a escolha profissional está fortemente influenciada por aspectos aparentes, como o prestígio social atribuído a determinadas carreiras, as promessas de altos salários, as oportunidades de destaque na comunidade e outras motivações associadas a essas perspectivas. Por esse motivo, ao considerarmos compreender a permanência

estudantil, precisamos problematizar as características do mundo do trabalho na atual sociedade em que vivemos.

Diante da complexidade de fatores que estão presentes no processo de escolha, em diversas situações estudantes migram para outros cursos e/ou outras instituições, um fenômeno produzido pela própria estrutura e organização do sistema educacional, denominado por Ristoff (2016) como mobilidade estudantil. Milka, por exemplo, após cerca de um ano no curso de Engenharia Aeronáutica, percebeu que não era isso que queria e deu andamento à sua transferência para o novo curso. Ela explica que:

> [...] *Quando eu tomei esse choque de realidade, que eu refleti, nossa, o que eu estou fazendo da minha vida, nossa, eu não quero. Foi quando eu falei, assim,* ***eu vou fazer alguma coisa que eu goste, e foi aí que eu conheci a Agrimensura****. E para mim, nossa, foi é a melhor escolha que eu já fiz até hoje, que assim, eu nunca vou me arrepender foi de ter decidido****, eu vou fazer esse curso porque eu gosto muito do que eu faço, do que eu estudo, do que eu vejo aqui*** (Entrevista com Milka, grifos nossos).

Desse modo, as trajetórias de Milka e Henrique demonstram como a transição dos anos finais da educação básica para a educação superior não pode ser compreendida como um percurso linear ou individual. Ambas as histórias revelam que a decisão pelo curso e a continuidade dos estudos são processos marcados por condicionantes materiais, expectativas familiares e experiências anteriores, além das mediações simbólicas relacionadas ao prestígio de ser estudante universitário.

Somado a isso, as possibilidades concretas acessíveis a cada jovem para realizar essa escolha variam conforme **o lugar que ele ocupa no sistema das relações sociais**, o que reforça a importância de se compreender a historicidade e concreticidade das condições em que essas decisões são produzidas. Para Leontiev (2021), caso "[...] o indivíduo, em determinadas circunstâncias de vida, é obrigado a escolher, essa escolha não é entre significados, mas entre posições sociais conflitantes, que se expressam e são reconhecidas por meio desses significados (p. 175).

Bruno e Maria, por exemplo, aguardaram aproximadamente dez anos até conseguirem ingressar em uma universidade pública no curso que almejavam. No caso de Bruno, percebemos que o fato de optar pelo curso de Medicina em uma universidade pública exigiu um percurso de intensa preparação para os processos seletivos. Segundo seu relato, a escolha pela Medicina articulava-se tanto à atividade profissional da sua mãe quanto ao desejo de colaborar com um sistema de saúde público mais inclusivo. Somava-se a isso a motivação pessoal de oferecer cuidados à própria família. Conta que

> [...] *como minha mãe é técnica de enfermagem, então eu sempre tive acesso a essas informações de farmácia, essas coisas de curativo. Então, ela sempre estava ali. Era uma coisa que me interessava bastante. [...]. Mas foi pelo cuidado e, também, falar assim, nossa, essa nossa saúde pública é tão ruim, sabe? Eu já vi minha mãe passar tão mal e não conseguir atendimento. E eu tinha meio que isso, assim, eu vou cuidar de pessoas e vou poder cuidar da minha família também, sabe? Eu tinha um pouco meio que esse pensamento* (Entrevista com Bruno*).*

No entanto, após finalizar o ensino médio, realizou o vestibular no *campus* universitário que ficava localizado próximo da sua casa, mas não passou. Conta que:

> *Fiquei estudando em casa porque o cursinho é um absurdo de caro, né? Fiquei estudando, fazendo bico, essas coisas, ajudando em casa também, e aí acabei passando um ano depois para a Medicina Veterinária [...]. Comecei, mas eu sempre tive o sonho de fazer medicina, então, eu pensei, eu vou começar, aproveitar essa oportunidade porque era próximo da minha casa. E vou aproveitar as matérias da universidade para quando eu realmente for fazer medicina. E depois que eu entrei, eu descobri que não podia aproveitar nada. Não dava para aproveitar, aí então eu parei* (Entrevista com Bruno).

A trajetória de Bruno ratifica, de forma concreta, como os projetos de vida de jovens da classe trabalhadora se vinculam às experiências familiares e às condições objetivas de existência. O interesse pela Medicina não emerge de uma escolha isolada, mas da imersão em práticas sociais concretas, como o trabalho da mãe na área da saúde e o enfrentamento das deficiências do sistema público. À luz da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente em Leontiev (2021), compreendemos que os motivos que mobilizam a atividade humana são socialmente produzidos e historicamente determinados. O motivo orientador da escolha de Bruno, o cuidado com os outros e com a própria família, expressa uma aproximação com significados sociais mais amplos atribuídos à profissão médica. Essa vivência do estudante é relevante para compreendermos os motivos relacionados à sua atividade de estudo, assunto que trataremos na seção seguinte.

No entanto, sua trajetória também revela os entraves concretos que afetam estudantes oriundos das classes populares: o acesso a um sistema educacional com profundas marcas de desigualdade, vagas insuficientes para atender às demandas de ingresso, principalmente em cursos de alta demanda e, a sobreposição de responsabilidades (como trabalho e cuidados familiares). Sua tentativa de ingressar por meio de outro curso, com o intuito de aproveitar disciplinas e viabilizar posteriormente a transição para a Medicina, esbarra nas desigualdades de oportunidades que persistem no acesso à educação superior e se reproduzem no interior das universidades. O caso de Bruno explicita que o acesso à educação superior, especialmente em

cursos de alta demanda como a Medicina, não depende apenas do mérito individual, mas de uma complexa rede de mediações sociais, econômicas e institucionais que determinam as possibilidades concretas de realização dos projetos da juventude.

Sobre a história de vida de Maria, trouxemos que, ao finalizar o ensino médio em uma escola técnica de São Paulo, a estudante não conseguiu dar sequência aos estudos na educação superior devido, principalmente, às condições financeiras de sua família. Além disso, ela afirma que não fez universidade "[...] *porque na minha época o Enem não tinha Sisu*" (Entrevista com Maria), o que facilitaria naquele momento a sua mobilidade para uma instituição que oferecia o curso pretendido. Entre seus 18 e 28 anos, além de experiências no mercado de trabalho, fez dois cursos EAD.

O primeiro – Gestão Comercial –, no período em que trabalhava em uma loja de varejo de grande porte, na qual permaneceu por sete anos; e o segundo, de Design de Produtos, momento em que já estava buscando outras oportunidades de atuação da área de Artes. Sobre essa última experiência, afirmou que "[...] *esse negócio de design não é para mim, sabe? Não sei, não estou gostando dessa coisa muito fordiana*" (Entrevista com Maria). As vivências em ambas as formações possibilitaram que cada vez mais Maria tivesse a certeza de qual área de atuação gostaria de exercer.

Foi após se mudar para Minas Gerais, que Maria passou a estudar cerâmica, motivada pela família de seu ex-marido, dando início à criação e produção de diversas obras autorais. Com o devir das vivências na militância política e ampliação das suas relações em outros espaços, Maria é apresentada a outras possibilidades, entre elas a entrada na universidade e a retomada dos estudos, agora no curso de Artes Visuais. Nesse momento, ela mudou-se para a cidade onde tinha o *campus* que oferecia a licenciatura e começou a se preparar para o vestibular. Além disso, explicou que seu curso é muito concorrido, com turmas lotadas, uma vez que o processo seletivo da instituição em que está atualmente não exige prova de aptidão, uma etapa frequentemente adotada por outras universidades.

Dessa forma, a noção de escolha, quando tratada de modo meritocrático e individualizante, não dá conta de expressar a complexidade que permeia esse momento decisivo da trajetória dos sujeitos. A decisão por qual curso realizar, por exemplo, é muitas vezes reduzida a uma manifestação de desejo pessoal, desconsiderando os condicionantes históricos, sociais e materiais que orientam a constituição dos motivos e interesses de indivíduos jovens e adultos. A desigualdade de acesso ao conhecimento historicamente produzido, somada a vários outros determinantes históricos e sociais existentes no nosso país, como por exemplo a classe social, a etnia e o gênero, são fatores que precisam ser considerados.

Como já discutimos na seção dedicada ao breve histórico da educação superior e da assistência estudantil, o acesso à educação superior esteve voltado, até pouco mais de duas décadas, no atendimento exclusivo dos interesses da elite do país. Não que isso tenha se revertido, como gostaríamos, mas não podemos negar os impactos das políticas públicas na transformação da realidade. Na nossa pesquisa, com exceção de Milka que ingressou na modalidade de ampla concorrência, tanto Henrique, Bruno quanto Maria ingressaram em uma das modalidades previstas na Lei de Cotas (Brasil, 2012).

Apesar da ampliação das vagas e diversificação do público discente dentro das universidades públicas, ainda se espera que esses sujeitos, ou todas as pessoas que porventura tiverem a intenção de retomar sua trajetória na educação superior, já tenham consolidados os conhecimentos esperados para seguir na etapa seguinte, disputando com seus pares uma vaga no curso escolhido. Ao buscar selecionar os nomeados mais capazes, ocorre a exclusão dos demais.

Outro elemento importante diz respeito à expectativa social dirigida a jovens quanto ao ingresso no mercado de trabalho, seja durante ou logo após a conclusão do ensino médio. Enquanto integrantes da classe trabalhadora, inseridos em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais[128], o ingresso precoce no mundo do trabalho atende, para muitos indivíduos, à necessidade concreta de sobrevivência. Leontiev (2017) discute essa problemática da seguinte forma:

> Nas condições da sociedade dividida em classes, os membros da classe explorada têm uma possibilidade muito limitada para satisfazer suas necessidades, que não podem ter um desenvolvimento amplo. Ao contrário, as pessoas que pertencem à classe exploradora têm as mais amplas possibilidades materiais para satisfazer suas necessidades, inclusive sua situação de classe engendra nelas com frequência um desenvolvimento monstruoso e até uma desfiguração das mesmas (p. 45).

Considerando a forma de organização social atual, é possível observar, entre adolescentes das camadas populares, a inserção precoce no mercado de trabalho, frequentemente simultânea à trajetória escolar ou até mesmo em substituição a ela, ainda durante a infância ou a adolescência. Em contrapartida, para aqueles provenientes de famílias

[128] Relatório divulgado em 2024 sobre a análise da evolução da desigualdade de renda entre 2013 e 2024, apontou que os 10% mais ricos (em média, 12,54% da população), mas concentrou 46,28% de toda a renda efetiva. Além disso, em 2023, o Brasil foi classificado como o oitavo país com maior desigualdade no mundo, superado na América do Sul apenas pela Colômbia. Adicionalmente, o documento analisou os impactos das políticas implementadas na última década, dando destaque às políticas de austeridade que resultaram em cortes em investimentos sociais essenciais, limitando a capacidade do governo de executar políticas de bem-estar social (Brasil, 2024b).

com maior poder aquisitivo, o ingresso no mundo do trabalho tende a se dar mais tardiamente, muitas vezes após a conclusão de etapas mais avançadas da escolarização (Leal; Mascagna, 2020).

O público estudantil que participou da pesquisa trouxe também a questão da necessidade de um trabalho assalariado anterior ao ingresso no seu curso de graduação, mas com particularidades distintas. Para Bruno, por exemplo, fazer bicos esteve ligado desde a infância à necessidade de ajudar nas despesas de casa, enquanto ainda estava na educação básica:

> *Fazia esses bicos que eu falei para você. Esse da auxiliar de limpeza das verduras foi um dos primeiros, que era do lado de casa, eu ainda estava ainda na transição do fundamental para o médio. Uns 13, 14 anos[...] ajudava bastante, porque ele fazia a feira no final de semana e ele dava uma cesta grande, assim, com as verduras, sabe, que sobravam da feira, não eram verduras assim, ruins, eram verduras boas. Então já ajudava na despesa de casa* (Entrevista com Bruno).

Depois, no final de ensino médio e após conclusão, ele continuou trabalhando informalmente, como já mencionamos.

> *E eu comecei antes de quando eu passei, eu estudava nesse curso em particular. E comecei a dar aula de monitoria lá. Então, foi onde que eu consegui juntar um dinheiro para comprar algumas coisas para quando eu viesse para cá. Porque eu sabia que minha mãe não tinha de onde tirar* (Entrevista com Bruno).

Na trajetória de vida de Maria, essa necessidade é produzida ao finalizar o ensino médio. Nas suas palavras destaca que "*[...] eu consegui me formar. Só que daí eu não consegui ir para a faculdade, porque eu não tive condição. E aí a gente teve outro problema, foi o endividamento da minha família. Eu tinha que trabalhar, comecei a trabalhar"* (Entrevista com Maria). Durante o intervalo de tempo entre a finalização dos estudos nesse período e a entrada no atual curso de nível superior, além de experiências no mercado de trabalho, Maria passou por enfrentamentos e violências relacionados à mudança de gênero e a questões familiares, como os conflitos no relacionamento da sua mãe com o seu padrasto. Nesse contexto, a necessidade de ter um trabalho com ganhos financeiros garantidos para poder cuidar da sua mãe e da sua irmã tornou-se prioridade. Maria diz que outras possibilidades surgiram "[...] *quando as coisas melhoraram e aí eu conheci o meu ex-marido e fui embora [para Minas Gerais], parece que eu não tinha mais essa preocupação, que elas estavam longe, então eu consegui fazer o vestibular*" (Entrevista com Maria).

Milka também teve uma experiência no mercado de trabalho, mas pôde aguardar um pouco mais. A necessidade veio após algumas tentativas sem sucesso no vestibular, o que a

deixou muito desanimada: *"[...]eu falei, não quero mais saber de faculdade, vou trabalhar. Tentei arrumar emprego de tudo quanto é jeito, não consegui*". Sua primeira experiência aconteceu ainda durante a pandemia, na área de marketing.

Independentemente destas diferenças, a relação com o trabalho é um elemento central presente na vida destes sujeitos e de tantos outros que, somente nas últimas décadas, conseguiram acessar a educação superior. Isso porque em uma sociedade que se estrutura no modo de produção capitalista, ao encerrar a formação no ensino médio ou no ensino técnico, dois caminhos são apresentados como possíveis, mas que se apresentam contraditórios, quer sejam: a continuidade dos estudos ou o início da atividade produtiva (Leal; Mascagna, 2020). Além disso, a urgência de um ter uma atividade produtiva que garanta uma fonte de renda própria para sua manutenção é uma particularidade da "[...] *classe-que-vive-do-trabalho*[129]" na nossa sociedade, como define Antunes (2025).

Neste sentido, retomamos o quanto o trabalho e a educação são relevantes no processo de desenvolvimento da nossa consciência, como discorremos na primeira seção dessa tese. Por isso, refletir sobre a trajetória na educação superior, a qual tem como objetivo a continuidade da sua formação humana e a preparação desses sujeitos para o exercício de sua atividade produtiva consciente no mundo, exige uma análise da estrutura e das limitações do trabalho na sociedade contemporânea[130]. Como nos ensina Leontiev (1978), o trabalho é a categoria fundante do desenvolvimento da nossa consciência. Assim, diante das condições impostas pela sociedade capitalista e da sua alienação, ele acaba limitado à mera satisfação de expectativas pessoais, de obtenção de *status* e de ganhos financeiros. Daí os significados vinculados à ascensão social presentes no país para a educação, discussão que retomaremos na seção seguinte.

Além das questões materiais, não podemos negligenciar os aspectos ligados às ideologias dominantes, presentes também no cotidiano escolar, que impactam diretamente estudantes mais vulneráveis. Bruno relata, em sua entrevista, que ainda no ensino fundamental ouvia de professores que a universidade pública era destinada apenas aos ricos: "[...] *vocês que são pobres não vão entrar na universidade pública porque a universidade pública é para rico".*

---

[129] O autor adota este termo com o objetivo de "[...] enfatizar o sentido atual da classe trabalhadora, sua forma de ser" (p. 105), diante de tamanhas mudanças produzidas na contemporaneidade no mundo do trabalho. Por isso, ao longo da tese daremos destaque a este conceito para reforçar a perspectiva apontada pelo autor, a qual também está presente na vida dos(as) participantes.

[130] Para aprofundar essa discussão indicamos a leitura das obras de Ricardo Antunes, um sociólogo brasileiro que se debruça no estudo sobre o mundo do trabalho há mais de três décadas: *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho* e *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. Ambos publicados por meio da Editora Boitempo.

Alguns ainda diziam que "[...] *esse aí não vai para lugar nenhum*". E isso o fazia se perguntar: "[...] *mas se não paga, por que eu não posso entrar lá*?" (Entrevista com Bruno).

A fala de Bruno revela o quanto as contradições e relações desiguais existentes na sociedade dividida em classes estão presentes no nosso desenvolvimento. Observa-se a elaboração de representações ideológicas que passam a participar do processo de tomada de consciência das relações reais de vida destes indivíduos, provocando o surgimento de "[...] um quadro bastante complexo de relações internas, entrelaçamentos e intertransições gerados pelo desenvolvimento de contradições internas que, em seu aspecto abstrato, aparecem na análise mesmo das mais simples relações que caracterizam o sistema da atividade humana" (Leontiev, 2021, p. 153). O estudante ouvia, também, por parte de outras pessoas do seu contorno social, explanações nesse sentido:

> [...]*Nossa! Mas,* ***mesmo se você*** *conseguir passar, você não vai ter condição de se manter. Você* ***não vai conseguir*** *comprar um livro, você não vai conseguir comprar um estetoscópio, sabe? São coisas assim que você ouve. Já me falaram também: mesmo assim,* ***se você conseguir formar, você sabe que você não vai conseguir emprego****, porque tem que ser de família de médico e tudo****. Isso aqui me dava um bloqueio****. Alguém tem que fazer, alguém tem que fazer alguma coisa diferente, sabe? Não é possível que só tem médico aqui que é de família de médico* (Entrevista com Bruno, grifos nossos).

Ainda que a universidade pública, em tese, seja gratuita e acessível, a trajetória que leva até ela é construída por desigualdades históricas que se expressam tanto nas condições objetivas quanto nos discursos ideológicos presentes na escola e na comunidade. Patto (1992), ao analisar a relação entre a família pobre e a escola pública, mostra como a escola tende a reforçar esse lugar de exclusão. Nesse ínterim, a escola pode contribuir para a construção simbólica do lugar do pobre na sociedade. O fracasso escolar é lido como algo do próprio sujeito e de sua família, desconsiderando completamente os condicionantes sociais e históricos que determinam suas possibilidades de aprendizagem e permanência[131]. Sobre essa forma de violência, Saviani (1999) elucida que

> [...] o reforçamento da violência material se dá pela sua conversão ao plano simbólico onde se produz e reproduz o **reconhecimento da dominação** e de sua legitimidade pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita. Assim, à

[131]Patto (1992), já discutia há mais de três décadas, o quanto as explicações para este fracasso historicamente estiveram fundamentadas tendo como causas as dificuldades nos próprios alunos e nas suas famílias, através de teorias que variavam de racistas e médicas (início do século XX) a biopsicológicas (até os anos setenta) e, mais tarde, à teoria da carência cultural. Esta última afirmava que o ambiente familiar pobre era deficiente em estímulos e interações necessárias para o bom desempenho escolar. Um discurso que, infelizmente, ainda está presente nos contextos educacionais.

> violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominadas corresponde a **violência simbólica** (dominação cultural) (p. 29-30, grifos nossos).

Portanto, dizer ao indivíduo pobre que aquele espaço não é para ele ou ela é uma forma de reforçar um destino social esperado, de fazer cumprir uma profecia. É, em última instância, uma forma de manter o pobre no lugar que lhe foi historicamente imposto (Patto, 1992). Assim, falar sobre as questões que envolvem os estigmas enfrentados por sujeitos de determinadas classes sociais na escola e na universidade pública é reconhecer essas múltiplas formas de exclusão reproduzidas pela ideologia dominante, mas também é apontar a urgência de disputarmos esses espaços como espaços de direito. Sobre isso, recordo-me muito bem de quando meus pais diziam para mim que "fazer faculdade é coisa de rico". E realmente foi, durante séculos no nosso país.

A partir da categoria de **particularidade**, compreendemos que a forma como cada estudante enfrentou o processo de preparação para o ingresso na educação superior é determinada por mediações concretas, que não podem ser analisadas apenas do ponto de vista do desejo individual ou do esforço exclusivamente pessoal. Em ambos os casos, o que se revela é a presença de barreiras materiais e simbólicas que estruturam o acesso à educação superior, sob o véu da meritocracia. Logo, reconhecemos que a trajetória de cada estudante expressa a forma como determinações universais – como as contradições estruturais do capitalismo – se concretizam em condições de existência específicas. Apesar de já observarmos uma mudança no perfil de estudantes que se matriculam nesses espaços[132], o ingresso neste nível de ensino não é uma realidade óbvia ou acessível para grande parte da sociedade, especialmente quando consideramos as profundas desigualdades que estruturam o sistema educacional.

Ao nos aproximarmos de aspectos que estão presentes na vida dos sujeitos participantes antes da entrada efetiva no curso, como a análise do processo de decisão de continuar ou não os estudos na educação superior, do processo de escolha profissional, da preparação para o vestibular, da necessidade de ingresso no mercado de trabalho e da necessidade de mudança de cidade e/ou estado, nos questionamos sobre qual é o entendimento do fenômeno da permanência estudantil dentro da universidade pública. Afinal, quando de fato se inicia o percurso escolar nesse nível de ensino? O que inferimos até agora **amplia a compreensão desse fenômeno para fora dos muros da universidade**, ou seja, propõe a necessidade de estabelecermos o compartilhamento das responsabilidades da permanência estudantil para outros dispositivos

[132] Abordamos na seção 3 a discussão do impacto de políticas públicas como o Reuni, a Lei de Contas e o Sisu na transformação da configuração do público estudantil presente nas universidades públicas.

sociais. Por isso, levantamos um questionamento a respeito de qual momento deveríamos já falar em permanência estudantil na educação superior e, além disso, refletir acerca das responsabilidades do Estado, da família, da universidade, ou seja, da sociedade como um todo.

À vista disso, ao retomarmos a Psicologia Histórico-Cultural e o entendimento de que a consciência se forma nas relações sociais mediadas pela atividade prática, compreendemos que desconsiderar a realidade concreta na análise de qualquer fenômeno social equivale a negar a própria dialética entre o objetivo e o subjetivo, entre o mundo externo e a interioridade psíquica. (Leontiev, 1978). Tal como indicado por Melo e Leal (2020) e, também para o público estudantil que participou deste estudo, fica evidente que a entrada na educação superior é constituída por múltiplas mediações, o que torna essa etapa particularmente intensa e significativa nas suas trajetórias.

Esse esforço se manifesta de diversas formas: ao buscar o ingresso, muitos enfrentam mudanças de cidade, a necessidade de trabalhar, a realização de cursinhos preparatórios, violências diversas, bem como conflitos familiares e outras tantas situações desafiadoras. Trata-se de um processo complexo, marcado por contradições e obstáculos que refratam condições sociais mais amplas. Vale destacar que estudantes não aderem passivamente a essas condições, muitas vezes adversas, mas se movimentam de forma ativa, ainda que em meio a tensões e limites impostos pela realidade social e pela lógica do capital.

As experiências desses sujeitos, singulares em suas formas, expressam a particularidade de estudantes oriundos da classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 2025), os quais vivenciam o momento de escolha profissional e de ingresso na educação superior sob fortes pressões, sejam elas familiares, econômicas, simbólicas ou institucionais. Ao mesmo tempo, essas histórias são manifestações de uma determinação universal na sociedade capitalista: a da juventude precarizada que busca, por meio da educação, formas de inserção e reconhecimento social, mesmo quando essa busca é marcada por incertezas e mudanças.

Por fim, compreendemos que estas particularidades marcam o ingresso de cada indivíduo na sua formação profissional na educação superior e, portanto, a atividade de estudo profissionalizante e a permanência estudantil não podem ser analisadas desconectadas das condições reais e da historicidade presentes em suas vidas. Ao contrário, essas trajetórias revelam-se como expressão de determinações objetivas, ao modo como cada profissão se configura histórica e socialmente no contexto brasileiro, e às mediações que constituem o processo de formação dos sujeitos. Assim, o que à primeira vista aparece como decisão pessoal e subjetiva, quando analisado à luz das condições sociais, econômicas e culturais nas quais se insere, manifesta-se como resultado de um complexo processo de mediação entre necessidades

objetivas, sentidos e formas historicamente construídas de inserção social por meio da educação.

Na análise dos fragmentos das histórias de vida dos sujeitos participantes e das nuances envolvidas no processo de entrada na educação superior, começam a desvelar-se motivos que levam estudantes a ingressar, permanecer e concluir a educação superior, aquilo que Leontiev (1978) compreende como o que move o sujeito à ação. Fica evidente que, ao buscarem a formação superior, estes sujeitos almejam não apenas melhores condições materiais de vida, em comparação às de suas famílias, mas também uma formação consistente que os prepare para o exercício qualificado da profissão.

Desta forma, o que cada estudante vive, como por exemplo, a necessidade de trabalhar antes de entrar na universidade, a preparação para o vestibular, o deslocamento geográfico, as rupturas familiares e institucionais, a construção de novas relações e vínculos são, ao mesmo tempo, fatores singulares e socialmente determinados. Essa abordagem permite superar uma leitura psicologizante ou individualizante dos percursos educacionais, reconhecendo nas experiências concretas o movimento dialético entre sujeito e sociedade, entre o vivido e o histórico. Perder a relação existente entre sujeito e sociedade esvazia uma compreensão mais profunda e crítica da permanência estudantil. É preciso reafirmar que o indivíduo, ao mesmo tempo em que é singular, é também uma expressão da sociedade e de sua estrutura.

Por fim, a história de Joaquim, mencionada na epígrafe dessa seção, nos provoca reflexões relacionadas a dois aspectos: primeiro, quantos sujeitos sequer cogitam a possibilidade de estar nesses espaços, sendo excluídos antes mesmo de uma tentativa de ingresso? E segundo, o que vivenciam aqueles que se arriscam a tentar e conseguem ingressar? O que encontram dentro da universidade? Quais são seus desafios, tanto de ordem objetiva quanto simbólica? Joaquim, na sua experiência universitária, testemunha o quanto as relações estabelecidas nesse ambiente são fundamentais para não se ver "[...] como um intruso por ter entrado pelo sistema de cotas" (Tenório, 2025, p. 85).

Por essa razão, como desafio seguinte, buscaremos analisar o processo de entrada na universidade, trazendo a esta discussão as necessidades que se apresentam nas vidas singulares dos sujeitos participantes, as quais, como destaca Leontiev (2017), são determinadas pelas suas condições concretas de vida e como essas necessidades ressoam nas suas trajetórias dentro da universidade.

6 *EU PASSEI NA UNIVERSIDADE, ELA ESTÁ LÁ ME ESPERANDO*: DA PSEUDOCONCRETICIDADE À CONCRETICIDADE DA TRAJETÓRIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

> O mundo real, oculto pela pseudoconcreticidade, apesar de nela se manifestar, não é o mundo das condições reais em oposição às condições irreais, tampouco o mundo da transcendência em oposição à ilusão subjetiva; é o mundo da práxis humana. É a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura (Kosik, 1969, p. 18).

O título desta seção incorpora um trecho extraído da entrevista de Milka que captura o questionamento da estudante diante da aprovação no processo seletivo. Embora a conquista do ingresso deva ser celebrada, Milka se depara imediatamente com um novo e complexo desafio: a necessidade de organizar a mudança e viabilizar as condições para sua permanência na universidade.

Neste sentido, ao propormos a busca pela concreticidade da trajetória estudantil na educação superior, nossa intenção será desvendar aspectos e fenômenos presentes nas singularidades da experiência universitária que permanecem ocultos e que precisam ser expostos, para que possamos analisar o processo de constituição dos sentidos pessoais da atividade de estudo profissionalizante e suas implicações para a permanência estudantil. O pseudoconcreto é nomeado por Kosik (1969) como uma forma de pensar que parece concreta, mas, na verdade, esconde a essência contraditória e mediada dos fenômenos sociais. Por isso, o autor nos convida a romper com o olhar imediato e naturalizado sobre o mundo e a compreendê-lo como uma construção social, histórica e mutável, algo que só se revela plenamente através da práxis humana, ou seja, por meio da sua atividade.

Visto isso, entender a atividade do sujeito, de acordo com Leontiev (2017), implica analisar as necessidades objetivas e as relações sociais presentes na vida dentro de uma determinada sociedade, contexto no qual esse sujeito se constitui e atua. E essas necessidades, como já discutimos, estarão direcionadas a um objeto, ou seja, é a necessidade de algo, que ao encontrar aquele objeto que a satisfaz, este se transforma em seu motivo. Por isso, toda necessidade adquire um conteúdo concreto e se realiza em determinadas condições, não sendo

admitida pela teoria, portanto, um caráter abstrato para a sua realização. Nesse sentido, devemos reafirmar, segundo Leontiev (1978; 2017), que as necessidades humanas são condição da sua atividade.

Em uma sociedade mais desenvolvida e complexa, como é o caso da sociedade capitalista, são produzidos novos objetos para novas necessidades e novos meios e modos de satisfazê-las, dentro de particularidades específicas. Uma das mudanças requeridas por parte dessa sociedade é a organização de um sistema de ensino que possibilite a apropriação dos conhecimentos produzidos e acumulados socialmente por seus indivíduos. O sistema educacional brasileiro, por exemplo, consiste atualmente em duas etapas principais, a educação básica, composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental e o ensino médio e, a educação superior, que engloba a graduação e a pós-graduação. Um processo de escolarização estruturado em momentos de transição que, muitas vezes, como será discutido ao longo desse texto, está marcado por crises, rupturas e descontinuidades.

Assim, é elementar que nos debrucemos sobre os aspectos da trajetória de vida dos sujeitos participantes desta pesquisa, diante da continuidade e/ou retomada dos estudos na educação superior, de modo a reconstruir as situações que contribuíram e contribuem para a produção do sentido pessoal à atividade de estudo. Isso porque os motivos são produzidos nas relações sociais estabelecidas, sendo um fenômeno que transcende a dimensão individual. Leontiev (2021) reforça exatamente que a atividade, ao mediar a relação do sujeito com o mundo, está necessariamente ligada ao conceito de motivo, pois não existe "[...] atividade sem motivo; atividade ´não motivada` não é uma atividade desprovida de motivo, mas uma atividade com motivo subjetiva e objetivamente oculto" (p. 123).

Ademais, ainda que o foco da análise esteja direcionado ao contexto universitário, buscaremos ao máximo problematizar que estes sujeitos estão inseridos em uma sociedade capitalista e, por isso, trazem em suas trajetórias múltiplas determinações que não podem ser ignoradas. Na seção anterior, fizemos questão de trazer breves fragmentos das histórias de vida de Bruno, Henrique, Maria e Milka e outras nuances que antecederam o seu ingresso na educação superior.

Agora, voltamo-nos à análise da inserção do corpo discente, buscando compreender o processo de entrada na universidade enquanto novo contexto de atividade e, como as necessidades existentes, bem como aquelas que foram produzidas nesse espaço, participam da reconfiguração de suas ações. Esse movimento implica a discussão das dimensões da permanência estudantil, as quais se articulam concretamente às condições materiais de vida do

corpo discente. Antes, iniciaremos com discussões iniciais sobre o processo de transição para a educação superior, considerando a periodização do desenvolvimento.

6.1 Enfim, ingressei na universidade: o que fazer agora? Reflexões iniciais sobre o período de transição da educação básica à educação superior

Na seção anterior, deixamos explícito que a entrada na universidade não depende de uma vontade exclusivamente individual, mas que, mais que isso, será determinada tanto por condições históricas e políticas quanto pelas condições objetivas de cada sujeito. No caso da realidade brasileira, não se trata de uma oportunidade que é oferecida para toda a população, diante das absurdas desigualdades sociais e educacionais, as quais, inclusive, adentram os espaços institucionais (Ezcurra, 2009).

Quanto ao processo de ingresso, os sujeitos participantes vivenciaram experiências diversas, relacionadas ao período da vida em que ocorreu a entrada nesse nível de ensino e ligadas, sobretudo, às oportunidades acessadas por eles e suas famílias. Dois aspectos fundamentais emergem dessa análise: de um lado, estudantes como Milka e Henrique, que ingressaram na educação superior imediatamente ou pouco após a conclusão do ensino médio; de outro, aqueles que retomaram o percurso formativo em momentos posteriores da trajetória. Neste segundo grupo, encontram-se participantes que, ao ingressarem na vida adulta, precisaram priorizar a subsistência própria e familiar, como Maria, ou que buscaram superar desigualdades de acesso ao conhecimento básico para enfrentar processos seletivos concorridos, como Bruno. A compreensão dessas singularidades é o que permitirá, na seção seguinte, analisar o desenvolvimento da atividade de estudo profissionalizante e sentidos constituídos no decurso das suas histórias de vida.

À luz disso, essa é uma discussão extremamente relevante relacionada ao processo de entrada na educação superior, que para Ezcurra (2009) configura-se como "[...] um processo de ajuste ao mundo universitário novo e, ocasionalmente, completamente desconhecido que, por isso, costuma acarretar dificuldades e inclusive um estresse de transição" (p. 94). Dada a particularidade que cada sujeito vivencia, não teremos necessariamente um processo de transição padronizado para todos, e muito menos, com as mesmas necessidades.

Estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas; pessoas com deficiência, população LGBTQIAPN+[133], estudantes com diagnósticos diversos, como o Transtorno do Déficit de

[133] A sigla é utilizada como uma forma abrangente de reconhecer a diversidade de orientação sexual e identidade

Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)[134], estudantes com dificuldades de aprendizagem[135], entre outras singularidades[136]; ao acessarem a educação superior, levam para dentro dos contextos educacionais a urgência da construção de ações também singulares e que, dentro do possível, atendam às suas necessidades prévias. Esta realidade atesta a complexidade da vida humana, principalmente nessa sociedade caracterizada por desigualdades estruturais.

Posto isso, talvez um dos grandes equívocos ainda cometidos atualmente em relação ao desenvolvimento humano seja compreendê-lo como etapas que se sucedem e se isolam umas das outras. E, pior, como se esses períodos fossem vividos da mesma forma, com acesso às mesmas oportunidades a todos os indivíduos. No que tange a esse debate, a Psicologia Histórico- Cultural nos ajuda a superar esse reducionismo sobre a vida humana, incorporando em suas análises a discussão da periodização do desenvolvimento humano sob uma ótica dialética e histórica, o qual propõe que algumas atividades "[...] são dominantes em determinados períodos e, no período seguinte, não deixam de existir, mas vão perdendo sua força" (Facci, 2004).

Conforme propõe Leontiev (1978), a periodização do desenvolvimento está diretamente relacionada à forma como se deram os períodos anteriores da vida e da trajetória escolar desses sujeitos e, por isso, não deve ser compreendida como uma sucessão linear de estágios isolados, mas como um movimento, em que cada um deles incorpora o anterior a partir das relações estabelecidas. Assim, "[...] toda a atividade traduz não apenas a relação da criança com a realidade concreta, mas traduz também objetivamente as relações sociais existentes" (Leontiev, 1978, p. 312-313).

---

de gênero: lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais e não-binários. O sinal de adição (+) no final representa a inclusão de todas as outras identidades e orientações que podem não estar explicitamente mencionadas.

[134] Atualmente, a pauta da inclusão tem sido recorrente nos encontros do Fonaprace, tendo em vista a realidade vivida pelas equipes de profissionais da assistência estudantil. Uma situação em que ao mesmo tempo nos alerta para as ressonâncias do processo de patologização e medicalização presente na educação e, por outro lado, também aponta para a necessidade de ampliação das equipes para o enfrentamento do fracasso escolar e dos processos de exclusão.

[135] Optamos por usar esse termo, pois não é nosso foco abordar todas as especificidades presentes na discussão sobre o fracasso escolar. Para isso, indicamos o trabalho de Trindade (2021).

[136] Ao propormos a discussão sobre quais as necessidades dos estudantes que ingressam na educação superior, temos que destacar a multiplicidade de singularidades que cada vez mais compõem esses espaços. Por isso, não é nossa pretensão dar conta de todas essas nuances, uma vez que são inesgotáveis, dada a complexidade da vida humana. Afinal, nossa defesa parte do conceito de universalidade, ou seja, de que todos os seres humanos tenham suas necessidades atendidas e possam desenvolver-se integralmente.

A passagem de uma etapa de desenvolvimento à seguinte vincula-se ao desenvolvimento de novas necessidades produzidas pelo mundo das relações humanas e, deste modo, o sujeito passa a ter consciência das relações sociais em que está envolvido, de forma que essa tomada de consciência provocará uma mudança na motivação de sua atividade; novos motivos emergem, levando-o a ressignificar suas ações anteriores (Leontiev, 1978). Colocamos em pauta essa problemática a fim de reforçar a complexidade presente no seu desenvolvimento, o que nos ajudará na compreensão do processo de transição de um período da vida para outro ou, até mesmo, da emergência de novas necessidades e, consequentemente, novas atividades dentro de um período que se encontra já em andamento. Retomaremos esse debate com maior aprofundamento na próxima seção.

Por hora, no que se refere à idade dos participantes, Bruno, Henrique, Maria e Milka apresentavam, respectivamente, 33, 20, 29 e 23 anos. Na V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural de estudantes da graduação realizado em 2018, buscou-se traçar a faixa etária do corpo discente das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), revelando a seguinte composição: menor que 20 anos, 18,6%; de 20 a 24 anos, 49,3%; de 25 a 29, 17,3% e maior ou igual a 30, 14,8%. Observou-se, naquele ano, que houve um crescimento na participação do grupo com menos de 20 anos, um aumento de 3,7%. Embora ainda não haja divulgação de edições mais recentes dessa pesquisa pelo Fonaprace, esses dados evidenciam que, apesar de a maioria do público estudantil ainda se concentrar na faixa da juventude, a composição etária nesses espaços apresenta crescente diversificação.

Sobre essa heterogeneidade, o ingresso na educação superior de estudantes que já se encontram na idade adulta ou, até mesmo na terceira idade[137], tornou-se possível com a implementação de políticas de expansão e democratização, em vigor no país após o início do século XXI. Milka relatou, por exemplo, que seus pais iniciaram a graduação após os 40 anos de idade, depois de diversas experiências, tanto pessoais, quanto no mercado de trabalho. Acerca dessa particularidade, Milka conta que "[...] *eles se formaram mais velhos [...], já com*

[137]Apesar de existirem ainda poucas pesquisas relacionadas à população idosa presente na universidade, encontramos um estudo realizado por Reis, Meira e Moitinho (2018) o qual evidenciou que havia, em 2015, 0,57% das matrículas desse público na educação superior. Esse dado nos aponta o quanto o acesso à educação, sobretudo a educação superior, era limitado e excludente na história do nosso país, como discutimos na seção 3. Atualmente, várias universidades federais têm adotado um vestibular exclusivo para pessoas com 60 anos ou mais, como por exemplo, Universidade Federal de Viçosa e a Universidade de Brasília. Além disso, tramita na Câmara do Deputados, o Projeto de Lei 468/24, proposto por David Soares, no qual solicita a inclusão no Estatuto do Idoso da existência de vestibulares especiais para o ingresso de pessoas idosas, com formatos acessíveis e adequados. Link para acesso ao projeto de lei: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2418779.

muitas barreiras, né? Porque eu já tinha nascido e eles já eram casados. Enfim, todos esses problemas de adulto para resolver, mas não, eles se empenharam e se formaram" (Entrevista de Milka).

Outro ponto importante ao considerarmos a idade é a necessidade de ir além da contagem cronológica. Nos estudos de Vigotski (2021) sobre o desenvolvimento humano, apreendemos a idade como uma categoria complexa que expressa a relação dialética entre os processos biológicos e sociais que estruturam o desenvolvimento em determinados períodos. Por isso, o autor propõe que "[...] não só podemos perguntar qual é a idade real da criança, qual é sua idade intelectual, mas também em que estágio de desenvolvimento cultural ela se encontra" (p. 426), assim como acontece quando comparamos dois adultos, uma vez que tiveram vivências culturais diferentes. Nessa discussão sobre o problema da idade cultural, percebemos que esses períodos não são fixos nem universais, mas históricos, ou seja, variam conforme as condições concretas de vida e o modo de organização social de cada sociedade.

Leontiev (2017) explica que "[...] não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico- sociais" (p. 65-66). Esta colocação do autor nos faz pensar, sobretudo, na necessidade de analisar cada período do desenvolvimento considerando as formas de organização social vigentes e as divergências existentes a depender do lugar que esses sujeitos se desenvolvem. Maria fala que "*Essa é a diferença dos anos. Eu tenho bagagem. Eu sei o que eu pesquiso. Eu sei o que eu falo. Eu já estou acostumada a tomar porrada*" (Entrevista com Maria).

Portanto, a diferença de idade entre os sujeitos participantes desta pesquisa não é apenas indicativa de distanciamentos temporais, mas revela também desigualdades nas trajetórias de acesso à educação superior, nas mediações institucionais vividas e nas formas de apropriação dos conhecimentos, as quais ficaram evidentes na seção anterior. A idade, nesse sentido, é uma pista analítica relevante, mas não a única, para captar as particularidades de cada percurso. Sobre isso, muitos jovens, ao finalizarem o período da adolescência e iniciarem os preparativos para o início da idade adulta, não têm as condições e oportunidades de ingresso imediato na educação superior, de forma que já ingressam no mercado de trabalho, como aconteceu principalmente com Henrique, Maria e Bruno.

O ingresso na universidade, em especial no primeiro ano, pode ser compreendido como um período de transição, no qual estão presentes crises próprias da passagem de um nível de ensino a outro. Tais crises se expressam na reorganização das relações sociais, na redefinição dos motivos e na constituição de uma nova atividade dominante, como discorreremos na seção

seguinte (Vigotski, 2021; Leontiev, 2021). Não por acaso, é justamente nos primeiros semestres que se concentram os índices mais elevados de evasão (Ezcurra, 2009), tratando-se, portanto, de um fenômeno que não pode ser reduzido a uma leitura homogênea e descontextualizada.

Em relação a esse período de transição ao contexto universitário, os sujeitos participantes mencionaram algumas dificuldades no início da vida acadêmica:

> *No começo não, porque é sempre aquele choque, né?* ***Que todo mundo que ia bem no Ensino Médio, acha que vai bem na faculdade****, chega aqui e reprova em Cálculo I. Mas aí que eu vi que não era tão fácil, eu comecei a estudar* (Entrevista com Henrique, grifos nossos).

> *É que a gente tem mais liberdade, com certeza, só que tem mais consequências também. O tempo é bem menor, então a gente tem só 3 meses, 4 meses de semestre, lá era um ano.* ***Só que como tem mais liberdade, a gente tende a procrastinar mais****, só que não tem tempo para procrastinar, porque são só 3 ou 4 meses****. E a consequência são as reprovações, né. Lá, pelo menos, os professores ficavam no pé*** (Entrevista com Henrique).

> *Olha, a principal diferença é que ninguém está preocupado com você. Se vira, é aquele se vira mesmo, e assim engole o choro e vai embora, porque na escola é, os professores ainda têm uma visão diferente, porque a gente é de menor, sabe. Eles levam em consideração, às vezes a sua família, até tem acesso um pouco aos pais, porque tem reunião de pais. [...] Aqui na faculdade não tem nenhuma reunião de pais. [...]* ***Você tem que caminhar sozinho****. Não tem como você esperar que eu te ajude, além daquilo que eu posso. Então, eu penso que a maior diferença é essa. Porque aqui,* ***se você não quiser ir à aula, você não vem, ninguém vai te obrigar a ir para a aula, né?*** *Se você não quiser estudar, ninguém vai te obrigar a estudar, então você fica solto para você fazer aquilo que você quiser e inclusive você pode escolher não fazer. Entende? Então, acho que a maior diferença é essa. Foi o que eu mais senti de impacto. Porque no primeiro período eu acho que a gente fica perdido. Não sabe o que está acontecendo. No segundo, mais ou menos, no terceiro, oh, agora vai* (Entrevista com Milka).

Agora, na condição de adultos, precisam "[...] *aprender a andar sozinhos*" (Entrevista com Milka). Além disso, passam a lidar com a ausência das cobranças cotidianas por parte da família e do corpo docente, o que confirma um deslocamento nas mediações que, até então, sustentavam a sua atividade de estudo[138]. Outro ponto é observado quando Milka aponta que na universidade "[...] *ninguém está preocupado com você*", um alerta para a lógica de individualização presente nas instituições de educação superior, nas quais o sujeito passa a ser responsabilizado isoladamente pelo seu percurso, sem o suporte necessário para a internalização das novas formas de organização da atividade de estudo. Essas vivências ratificam mais uma vez a discussão que fizemos a respeito da racionalidade neoliberal.

[138] Na próxima seção, aprofundaremos a questão da atividade de estudo realizada por eles.

Em relação a essa lógica, Ezcurra (2009), em um estudo acerca de estudantes recém-ingressados, discute qual é o perfil cognitivo do corpo discente que agora, nesse período, precisa "[...] saber pensar (pensar, entender vs repetir, memorizar); e saber aprender, saber estudar – por exemplo, como fazer anotações em aula, como estudar muita bibliografia e entendê-la, como organizar o tempo e as atividades, como preparar-se para exames" (p. 109). De acordo com a autora,

> É frequente que os alunos recém ingressados aprendam sozinhos, na prática, por acerto e erro. Ou seja, geralmente, essas habilidades não são objeto de ensino. São pressupostas, o que aprofunda a distância entre o aluno ideal e o real, entre as demandas acadêmicas e o capital cultural[139] dos estudantes, e constitui um ensino usualmente omisso – nos planos de estudo, nos programas das disciplinas, nos dispositivos educacionais, nas práticas docentes (Ezcurra, 2009, p. 109-110).

Tem-se, então, com o processo de individualização da atividade de estudo presente no contexto universitário, o predomínio do foco da responsabilidade sobre cada estudante, desconsiderando, por exemplo, que o desenvolvimento da autonomia não se dá de forma espontânea, mas é resultado de processos coletivos, mediados e intencionalmente organizados. A ausência dessas mediações contribui para o que Milka descreve como uma experiência de "*estar perdida*" nos primeiros períodos. Trata-se de uma vivência concreta de desamparo institucional, que reforça desigualdades preexistentes e torna o percurso universitário ainda mais desafiador, especialmente para aqueles que não puderam desenvolver anteriormente estratégias autônomas de estudo.

Esse mesmo questionamento foi apresentado por Bruno, ao citar as suas dificuldades em relação ao método predominante utilizado no seu curso, chamado de Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL[140]), "[...] *que é aquele que você tem que* ***estudar sozinho*** *e responder à questão ou, senão, analisar um caso clínico*". Explica ainda que:

---

[139] Dado isso, a autora, tendo como referência Pierre Bourdieu, defende a importância de estudos sobre o capital cultural e seus impactos na permanência estudantil. Além disso, contemporaneamente, essa lógica expandiu-se para a noção de capital humano e social, refletindo um processo de mercadorização da vida. Nessa dinâmica, saberes, subjetividades e relações são convertidos em ativos mensuráveis e competitivos, transformando o sujeito em um gestor de si mesmo e reduzindo a formação humana à lógica do investimento e do valor de mercado.

[140] De forma sucinta, o *Problem Based Learning* (PBL), traduzido para o português como *Aprendizagem Baseada em Problemas* (ABP), constitui uma metodologia de ensino que propõe a utilização de problemas, como casos clínicos, questões epidemiológicas ou dilemas éticos, para serem discutidos em grupos relativamente pequenos de estudantes (TIBÉRIO, Iolanda de F. L. Calvo; ATTA, José Antônio; LICHTENSTEIN, Arnaldo. O aprendizado baseado em problemas - PBL. *Revista de Medicina*, São Paulo, Brasil, v. 82, n. 1-4, p. 78–80, 2003. DOI: 10.11606/issn.1679-9836.v82i1-4p78-80. Acesso em: 25 set. 2025).

> *E aí você chega aqui e coloca pessoas que tiveram vivências diferentes, acesso a conteúdos diferentes e colocam aquele negócio: ah, quando você chegar na universidade, o ensino vai ser igual para todos. Não vai [...]. Não existe isso. Não existe porque a gente é dividido em sub turmas [...], então eu tenho, às vezes, uma aula com o professor que o meu colega não vai ter. Então, ele [o professor] chega lá e acha que você já tem que chegar sabendo tudo por conta desse PBL [....]* (Entrevista com Bruno).

Logo, pressupor que todos os sujeitos que ingressam na educação superior partem de um mesmo lugar é limitar-se aos aspectos aparentes da realidade, ainda mais em uma sociedade que tem como eixo central a desigualdade social. As histórias de vida dos sujeitos participantes desta pesquisa reafirmam esse questionamento. A compreensão dos motivos para a atividade de estudo profissionalizante, por exemplo, exige analisar como a atividade de estudo foi historicamente se consolidando nas etapas anteriores e como se configura nas condições concretas de vida e escolarização dos sujeitos. Cabe às instituições escolares, que, no caso desta pesquisa, correspondem às universidades, investigar a situação social de desenvolvimento desses sujeitos, contribuir para a superação das crises que podem se manifestar diante das mudanças e das novas ações que precisam ser apropriadas, além de fomentar a produção de novos motivos, os quais conduzam os sujeitos ao desenvolvimento da atividade dominante presente durante o seu processo de formação[141].

Por essa razão, ao termos como recorte o desenvolvimento da atividade de estudo profissionalizante, é fundamental apreender, dentro dos limites existentes, as nuances da história e do processo de desenvolvimento em sua totalidade, incluindo as vivências que estudantes possuem na sua trajetória, agora dentro da universidade. Com o intuito de manter o foco da discussão, retomamos que a educação escolar, seja a educação básica ou a superior, corresponde a um processo responsável por "[...] oportunizar apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empírica dos fenômenos" (Martins, 2013, p. 272).

Não conseguiremos esgotar a complexidade de elementos contidos na vida do ser social, mas dentro dos limites dessa investigação, reafirmaremos a importância do levantamento dessas informações por parte das instituições, tendo em vista as discussões realizadas nas pesquisas sobre a permanência estudantil dentro das IFES. Além das necessidades materiais necessárias à continuidade nos estudos, referida como permanência material (Santos, 2009), há o

[141] Retomaremos esta discussão na última seção, em que nos propomos refletir sobre como a assistência estudantil contribuiu para a permanência e para o desenvolvimento humano dos(as) estudantes atendidos(as) pela política.

crescimento de outras concepções relacionadas aos conceitos de permanência, como a simbólica (Santos, 2009; Lima, 2022; Abreu, 2022) e a pedagógica (Dias, 2021).

Com base nisso, Heringer (2022) salienta a importância de aprofundar o conhecimento sobre as **necessidades** existentes do público discente, principalmente diante da chegada de um contingente bastante heterogêneo de estudantes na educação superior, impulsionado principalmente pela implementação da Lei de Cotas. A autora realça que o apoio a ser oferecido vai além do financeiro, englobando dimensões acadêmicas, culturais e simbólicas. Sendo assim, temos aproximações importantes dessas considerações com as discussões de Leontiev (2017; 1978) a respeito da diversidade de necessidades humanas.

Afinal, quais são as necessidades já existentes e/ou produzidas no contexto escolar que estudantes enfrentam na sua vida acadêmica? Essa pergunta convida a reflexões no sentido de pensar o que de fato a universidade pode fazer, dentro de seus limites, para ampliar o círculo de objetos que atendam às necessidades do público discente, assim como criar outras que possibilitem a formação de motivos alinhados ao desenvolvimento da atividade dominante nesse período. É preciso considerar também que, esta mesma universidade, é parte constituinte de uma sociedade capitalista que funciona sob uma lógica de desigualdade e exploração. Assim como nos indica Dias Sobrinho (2010), "[...] a produção do conhecimento e o conhecimento produzido são historicamente determinados" (p. 87) e, por isso, o controle de quem acessa e do quanto de conhecimento é apropriado é de grande interesse para a manutenção do poder e do modo de produção atual.

Com base nas reflexões apresentadas até aqui, propomos, a seguir, a análise das necessidades observadas tendo como base as dimensões materiais, pedagógicas, subjetivas, culturais e simbólicas que configuram o contexto universitário, sem perder de vista que cada estudante, em sua singularidade, tem potencialidades, fragilidades e necessidades distintas, determinadas por suas trajetórias e condições concretas de existência. A análise contribuirá para a compreensão do fenômeno da permanência estudantil e, principalmente, para a discussão posterior que será feita sobre a atividade dominante nesse período e seus motivos envolvidos.

6.2 Necessidades e dimensões da permanência estudantil na vida dos sujeitos participantes

Uma questão central que precisa ser abordada para desvelarmos os sentidos pessoais da atividade de estudo exige a investigação das condições sociais em que estudantes pertencentes à classe trabalhadora estão inseridos e o que essas condições apresentam como possibilidades reais de atividade e de satisfação de necessidades. O reconhecimento dessas necessidades e do

quanto elas podem ainda impactar a realização das ações e operações esperadas para a atividade dominante nesse novo contexto de formação será fundamental para pensarmos em estratégias de intervenção por parte da assistência estudantil que mitiguem os obstáculos existentes. Assim, teremos um caminho aberto para o desenvolvimento de novas necessidades, que tenham como objeto a apropriação do conhecimento científico e a emancipação humana.

Nesse sentido, iniciaremos com as narrativas dos quatro sujeitos participantes desta pesquisa, cujas experiências expressam diretamente como essas condições interferem na possibilidade de se dedicarem à formação acadêmica. Um primeiro aspecto é que todos mencionaram a **necessidade** de obter uma fonte de renda, tanto para suprir demandas imediatas de subsistência, como alimentação e moradia, quanto para viabilizar a continuidade no curso, cobrindo, por exemplo, gastos com transporte, lazer, internet, materiais de uso pessoal e materiais acadêmicos.

No tópico anterior, já apresentamos apontamentos iniciais sobre essa questão para o público estudantil que participou deste estudo. No mais, cabe destacar que essa realidade é compartilhada por cerca de 70% do corpo discente na educação superior federal, que estão ocupados ou em busca de alguma forma de sustento (Fonaprace, 2019[142]). Por isso, para compreender a atividade de estudo profissionalizante e os sentidos pessoais constituídos, é fundamental trazer à tona o que o sujeito precisará dar conta para garantir a sua existência nesse contexto.

No que se refere às necessidades materiais, o acesso à moradia e à alimentação constitui prioridade, especialmente para estudantes que precisam se deslocar para a cidade onde está localizada a instituição em que se matricularam, situação vivenciada pelos sujeitos participantes. Com a ampliação das possibilidades de matrículas em diversas localidades do país, oportunizadas após a implementação da política do Sisu, organizar um espaço para morar, ter os móveis necessários, assumir contas de manutenção, como água, luz, internet, tudo isso já precisa ser resolvido antes do início das aulas.

Tanto que, para uma parte do público estudantil, a ausência de recursos e de equipamentos institucionais que ofereçam apoio para a mudança de cidade ou estado constitui uma barreira que pode, inclusive, impedir o ingresso e o início das atividades acadêmicas. A

[142]Os dados apresentados neste texto a respeito do perfil de estudantes presentes nas IES públicas referem-se ao último levantamento realizado pelo Fonaprace, em 2018. A pesquisa, embora defasada, é a única no país que permite apreender informações sobre a realidade das IFES. Contudo, cabe apontar que, após 2018, além do corte de investimentos destinados à educação devido à PEC do Teto de Gastos (2016), houve o governo Bolsonaro, alinhado à extrema-direita, e a pandemia de Covid-19 – eventos com implicações gravíssimas para a vida da população brasileira.

participante Maria apontou, em sua entrevista, que ao finalizar o ensino médio não ingressou no curso desejado, pois precisaria se deslocar e arcar com todos os custos. Já Henrique relatou que suas escolhas se limitaram a *campi* universitários localizados em cidades onde poderia contar com o apoio de familiares.

As dificuldades enfrentadas pelos sujeitos participantes não são de exclusividade das suas vidas singulares, mas apresentam-se presentes para vários indivíduos que, assim como eles enfrentam desigualdades produzidas pela particularidade da sociedade capitalista. Não temos instituições públicas de educação superior em todos os municípios do país e, muito menos, a variedade de cursos e quantidade de vagas que atendam às demandas sociais.

Na V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural de estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras realizada em 2018 (Fonaprace, 2019), 77,2% do público residia no mesmo local onde frequenta o curso de ensino superior e 22,8%, precisavam migrar para outros locais para realizar sua formação. Várias possibilidades foram observadas, como morar na casa dos pais (49% dos estudantes); com cônjuge ou companheiro (12,7%); sozinhos (11,3%); em repúblicas (9,9%); em moradias coletivas (4,6%); e em moradia pertencente à instituição (1,8%). Com isso, observamos que quase 23% do público estudantil que ingressa nas IFES precisa realizar a mudança para outras cidades e/ou regiões para frequentar os cursos de nível superior.

Consequentemente, a necessidade de mobilizar recursos para a mudança de estado ou município – envolvendo a aquisição de móveis, pagamento de aluguel e outros gastos – não pode ser compreendida como uma realidade acessível a todos que pretendem ingressar na educação superior. Discutiremos essa problemática tendo em vista que todos os sujeitos participantes da nossa pesquisa se deslocaram de suas cidades em direção ao município onde se localizava o *campus* universitário que oferecia o curso pretendido. Esse processo de mudança terá desafios distintos, a depender das condições financeiras e da rede de apoio de cada estudante. Após a mudança, o indivíduo precisa buscar formas de organizar sua vida cotidiana, definindo estratégias para garantir a própria subsistência ao longo dos anos de permanência no curso.

No caso, o público estudantil que é atendido pela Política de Assistência Estudantil, público-alvo da nossa pesquisa, a garantia de apoio e de disponibilidade de instrumentos institucionais ou auxílios financeiros que visem atender essas necessidades é fundamental para sua manutenção e permanência dentro da universidade. De acordo com o Fonaprace (2019a) existe um déficit de moradia estudantil nas universidades brasileiras, tendo em vista que 22,8% do corpo discente não reside no município onde cursa a graduação, como já citamos antes. Ou

seja, não existem moradias estudantis suficientes para todos os indivíduos que necessitarem e, em relação ao auxílio em pecúnia, para poderem ser liberados, passam por um edital, com critérios específicos e com determinada quantidade de vagas, a depender do orçamento disponibilizado pelo Estado[143].

Bruno, por exemplo, iniciou o curso de Medicina em 2021, ainda na pandemia, com grande parte das aulas teóricas na modalidade *online*. Entretanto, no final do ano, precisava estar no *campus* presencialmente para finalizar os conteúdos práticos de duas disciplinas, o que de acordo com ele, tornou-se um desafio: "[...] *para ir pagar aluguel para ficar uma semana e depois pagar o aluguel de janeiro, fevereiro. Para mim, não consigo, sem estar aí, sabe? [...] é completamente inviável*" (Entrevista com Bruno). Após conversar com a professora de uma das disciplinas e explicar que não conseguiria participar das aulas naquele momento, pois não tinha onde se hospedar durante o período letivo e que, financeiramente, não era viável antecipar sua mudança para a cidade, foi surpreendido pela seguinte situação:

> *Aí ela perguntou assim, olha, tem minha mãe aqui, que mora no apartamento do lado. E... Você vem, você fica aqui para pagar as matérias práticas, depois você volta. E foi o que eu fiz, sabe? Fiquei na casa dela, ela me acolheu. A gente se deu muito bem. [...] E já comecei a fazer a movimentação de procurar um lugar para ficar* (Entrevista Bruno).

Dadas as possibilidades naquele momento, a professora conseguiu ajudá-lo a enfrentar esta dificuldade para poder dar seguimento no seu curso diante da ausência de suporte estrutural adequado. Trata-se de uma ação que extrapola os limites do papel docente, mas ao mesmo tempo, se insere como uma alternativa diante da desigualdade social que constitui os percursos de estudantes oriundos da classe trabalhadora. Essa experiência de Bruno ilustra como as mediações interpessoais produzidas no cotidiano universitário são também fundamentais para a permanência, não somente no sentido de oferecer um suporte material, mas, sobretudo, na escuta e no acolhimento de suas necessidades. Como defende Leontiev (1978), as relações com outros sujeitos são condições sem as quais não seriam possíveis o desenvolvimento humano e a apropriação dos objetos e saberes historicamente produzidos.

Em 2022, Bruno organizou sua mudança definitiva para a cidade. Inicialmente, mudou-se para um quarto em uma casa que estava localizada em um bairro mais distante do *campus* do seu curso, porque o aluguel era bem mais barato. No entanto, explica que

---

[143] Esta discussão será aprofundada na seção 8

> *Só que não deu muito certo, porque era um ambiente muito conturbado. [...] Então... Não dava para ficar ali. Até fiquei um tempo lá, mesmo que era um quarto, sabe?* ***Não dava para continuar. E foi esse processo. É muito difícil****, porque...* ***Não tinha como trazer a minha cama de lá. Não tinha como trazer a única geladeira que tinha lá em casa. Eu só vim com as roupas na mala*** *e o computador velho que eu tinha* (Entrevista com Bruno, grifos nossos).

Mais uma vez, percebemos que as condições objetivas de vida determinam a existência ou não de uma série de adversidades que podem interferir na permanência estudantil. No caso de Bruno, estar em um ambiente "[...] *muito conturbado*", ainda que temporariamente, expressa a precariedade das oportunidades que se impõem como barreiras cotidianas ao processo de formação: "[...] *morar com 3, 4, 5 pessoas [...] não tem qualidade de vida, você não consegue sentar e estudar"* (Entrevista com Bruno). Além disso, a ausência de uma infraestrutura mínima, como uma cama ou uma geladeira, e a impossibilidade de transportar os poucos recursos que possuía revelam os limites materiais presentes na trajetória de muitos sujeitos, cuja manutenção depende, muitas vezes, de esforços intensos, desiguais e invisibilizados.

Ainda sobre a questão da moradia, na história de vida de Henrique, vimos que o estudante optou pelo curso e pelo *campus* universitário em que está, justamente porque ele precisava ter um lugar para ficar, até conseguir planejar como se manteria na cidade. Por isso, foi morar com uma tia por um tempo: "[...] e*u nunca fui próximo dela, ela sempre morou aqui e eu sempre morei em [...]*" (Entrevista com Henrique). Como não eram próximos, o plano era ficar apenas alguns meses na casa dela. Mesmo morando com a tia, logo após se mudar, Henrique comenta que já fazia entregas e freelancers em festas no final de semana. No entanto, precisou procurar algo que remunerasse um pouco melhor para conseguir manter-se sozinho:

> *E quando eu completei uns 9 meses de curso morando com ela, eu consegui um trabalho [...]. Aí nesse meio tempo ainda estava morando com minha tia e eu me mudei e fui morar com [um colega do curso [...]. E a ajuda de custos que meus pais davam para minha tia, eles passavam a mandar para mim, não mensalmente, mas senti que dava, sempre que eu precisava [...]* (Entrevista com Henrique).

Atualmente, mora com um colega, com o qual divide os custos com o aluguel, internet e outros gastos. Para isso, concilia com os estudos um estágio na área de vendas em uma operadora de celular: "*Não tem absolutamente nada a ver com o curso, mas está me mantendo"* (Entrevista com Henrique). Na data da entrevista, recebia um auxílio alimentação em pecúnia, no valor de 450 reais. Entre os quatro participantes, Henrique é o único que não foi beneficiado com o auxílio moradia. De acordo com o estudante, o auxílio foi negado porque ele é considerado um estudante independente. No decorrer da entrevista, Henrique explica esse processo e manifesta não concordar com a negativa:

> *E o de moradia, parece que como eu moro sozinho, pago meu aluguel, sou independente financeiramente, eles entendem que eu consigo pagar o meu aluguel. Não sei se eu interpretei errado, mas eu acho que é dessa forma. [...] É, tipo assim, acho que na visão deles se eu já estou conseguindo pagar o aluguel, se eu já estou trabalhando, porque eu me declarei por carta ser independente, eles entendem que eu não preciso do auxílio moradia* (Entrevista com Henrique).

Esta experiência de Henrique reflete as dificuldades e contradições existentes na vida universitária de um estudante-trabalhador que ingressa em cursos da modalidade integral dentro da IFES públicas. Afinal, como é possível se manterem nesses cursos, principalmente os integrais, se, ao mesmo tempo, precisam ter um emprego que garanta uma fonte de renda suficiente para satisfazer as suas necessidades? É uma discussão extremamente relevante, dadas as condições de intensificação e de precarização do trabalho na nossa sociedade (Antunes, 2020; 2025).

A partir da expansão e democratização do acesso, há uma crescente heterogeneidade étnica, de gênero, de classe e racial no perfil de estudantes presente na educação superior. No caso das instituições públicas[144], as quais têm predominantemente seus cursos configurados na modalidade de tempo integral, a presença da classe trabalhadora impõe diversos desafios para a sua permanência, pois a trajetória acadêmica será marcada por múltiplas exigências, em que o tempo dedicado aos estudos frequentemente disputa espaço com as necessidades de subsistência.

Considerando esses apontamentos, uma contradição observada dentro das universidades públicas, inseridas nessa sociedade capitalista, refere-se à organização atual dos cursos, que, em sua maioria, exigem por parte do corpo discente dedicação exclusiva para as atividades acadêmicas. Maria, que atualmente realiza as disciplinas teóricas no período noturno, diz pensar o seguinte sobre a questão dos cursos integrais:

> *Jamais faria integral. Primeiro, eu nunca quis comprometer a minha carga horária com* ***uma grade que não fosse funcional****. E eu acho disfuncional a grade do integral. Acho que* ***os alunos do integral eles ficam completamente perdidos ao longo dos períodos, conforme vai passando o tempo.*** *Principalmente, a gente está falando de um curso que a maior parte das matérias são eletivas. Você escolhe o que você quer*

[144]Embora o foco central deste trabalho não seja a educação superior privada, é importante destacar que políticas públicas como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) desempenharam um papel fundamental na ampliação do acesso de estudantes oriundos das camadas populares a esse segmento. Ressalto, inclusive, que foi por meio do Prouni que tive a oportunidade de cursar a graduação em Psicologia, conforme mencionado na introdução desta tese. Com a ampliação do acesso, tornou-se frequente a presença de discentes que precisam conciliar trabalho e estudo ao longo de toda a formação, o que impõe desafios adicionais à permanência e ao aproveitamento acadêmico, especialmente quando se consideram as atuais configurações do trabalho na sociedade contemporânea.

> *fazer. Como você vai escolher isso? Tipo, ah**, eu vou pegar uma na terça, uma na quarta de manhã, uma na segunda à tarde. Você vai virando uma bola de neve** [...]. Então, eu posso fazer várias matérias no noturno* (Entrevista com Maria, grifos nossos).

Complementa ainda que, durante o dia, consegue participar de outras atividades relacionadas à extensão e à pesquisa, algo que não seria possível caso tivesse aulas nesse período ou precisasse de um vínculo permanente no mercado de trabalho:

> *Eu estou escrevendo dois artigos científicos, estou fazendo um monte de coisa [...]. Então, eu não consigo fazer isso numa carga integral. Eu não consigo pegar um PET, eu não consigo pegar uma bolsa de IC, porque aí, e a grade?. Quando você vai olhar a disponibilidade de horário para vários projetos, qual que é? Segunda a sexta, das oito às seis ou das oito às cinco. Eu estou num projeto, inclusive de extensão que eu ganho uma bolsa inclusive [...]. Porque eu fui a única pessoa que cumpriu todos os requisitos. Um deles era por causa da grade de horários* (Entrevista com Maria).

Henrique, também critica os horários propostos para o seu curso:

> *E em relação ao horário, eu acho péssimo. Para mim, não faz o menor sentido uma faculdade ser no período de manhã [...]. **Acho que foi na ideia de ajudar os alunos que precisavam trabalhar, só que não tem nenhum trabalho nesse horário**. Foi muito difícil achar a [o que está agora]. Eu tenho alguns amigos que trabalham na [empresa], lá são 6 horas, ou seja, precisa começar meio-dia para sair às 18h, e a faculdade acaba às 12:20h. Então tem esse ponto também, meu contrato de estágio é 6 horas, eu faço cinco porque a gente combinou, não tem nenhum emprego que encaixa. Eu achei péssimo. Essa semana eu fui chamado no LinkedIn 2 vezes. [...] E eu não podia aceitar a vaga porque não batia os horários, porque a faculdade é de manhã. Ninguém entende quando eu falo que a faculdade é de manhã. E isso me chateia muito, porque tecnicamente eu sou obrigado a ficar onde eu estou, e **eu queria muito, pelo menos, estar estagiando na minha área** e não tem jeito. Queria estar trabalhando na minha área, nem estagiando eu estou*[145] (Entrevista com Henrique, grifos nossos).

Observamos na fala de Henrique que, mesmo seu curso concentrando as aulas no período da manhã, ainda assim é difícil conciliar as duas demandas, dada a quantidade de ações que precisam ser cumpridas. Essa dificuldade, vivenciada principalmente por quem estuda e trabalha, revela não apenas os limites da democratização do acesso, mas também a urgência de políticas, ou quem sabe, de outras mudanças estruturais[146] que contemplem a garantia das

---

[145] Contratos de estágio em áreas que não estão relacionadas com a formação, precarização do trabalho? Já vi essa discussão em algum lugar.

[146] Poderíamos pensar na luta proposta por Antunes (2025): "[...] *direito ao trabalho em tempo reduzido e pela ampliação do tempo fora do trabalho* (o chamado tempo livre) sem redução de salário" (p. 180). Assim, seria possível a realização de outras atividades, como por exemplo a formação acadêmica e profissional. Atualmente, temos um projeto de lei (PEC nº 8 de 2025) da deputada Erika Hilton em tramitação na Câmara dos Deputados o qual prevê a redução da jornada de trabalho. Ainda é pouco, mas já vislumbra a possibilidade no futuro de mudanças ainda mais significativas para a construção de uma sociedade com um novo metabolismo social, livre

condições objetivas para que essas pessoas permaneçam com qualidade na educação superior[147].

No que diz respeito à trajetória de Milka, a estudante deslocou-se para uma cidade em que um tio já residia e, por isso, levou a sua avó para morar com ela. Relata que sempre contou com o apoio dos seus pais e da sua avó para o pagamento das despesas. Quando ainda estava morando com a avó e cursando a Engenharia Aeronáutica, não vivenciou muitas dificuldades em relação à sua manutenção. Os seus principais desafios foram de outra ordem, explica que: *"[...] trazer a minha avó de São Paulo pra [Minas Gerais] foi uma escolha minha, entende? Só que a minha avó, ela fez 76 anos no ano passado e ela tem algumas comorbidades [...]. Então eu tenho que cuidar dela [...]".* (Entrevista com Milka).

No entanto, a situação ficou um pouco mais complicada quando decidiu sair do curso de Engenharia Aeronáutica e transferir para o curso de Engenhara Cartográfica e de Agrimensura, que ficava localizado em outro município. Inicialmente, a mudança mostrou-se inviável devido aos cuidados com a avó, que estavam sob sua responsabilidade e ao deslocamento diário para as aulas. Essa condição gerou uma sobrecarga significativa. Sobre esse período, relata que:

> *Então, no começo, o meu primeiro e segundo período, foram uns períodos assim, eu tirei boas notas, passei nas disciplinas, mas não foi aquela coisa que eu fazia com prazer, porque para mim era muito difícil estar aqui. Eu estava aqui, mas meus pais queriam que eu tivesse lá, e eu tinha essa responsabilidade de cuidar da minha avó, só que eu ia todo o dia e voltava de [...] para cá. Entende, só que isso é gasto. Porque a prefeitura daqui dá um ônibus só para ir, mas para vir eu tinha que pagar todo dia. E* ***eu chegava atrasada na disciplina, nas aulas, porque algumas delas começavam 7 hora****s, eu chegava aqui já era 8, quase 9 horas da manhã e isso me atrapalhava, porque eu senti que eu poderia estar fazendo mais, mas não, não podia porque não dava, né?* ***Eu tinha que cumprir com meu compromisso com a minha avó****. Então, o primeiro período foi, assim, muito bom, porque foi aqui na Agrimensura, mas também foi um caos, porque nossa, foi muito difícil. Eu lembro que eu cheguei no final do ano,* ***estava superesgotada*** (Entrevista com Milka, grifos nossos).

No relato apresentado por Milka, duas discussões centrais podem ser levantadas. A primeira diz respeito às dificuldades relacionadas ao tempo de deslocamento: o trajeto de ida e volta entre sua residência e o *campus*, localizado em outra cidade, era feito de ônibus e durava mais de três horas. Informações na pesquisa do Fonaprace (2019a) reforçam essa questão ao apontar que "[...] aproximadamente metade dos(as) discentes (49,9%) leva mais de 30 minutos

---

da subordinação ao capital, como defende Antunes (2025).

[147] Discussão será retomada na seção seguinte, dada sua importância para compreendermos o desenvolvimento da atividade dominante desse período.

para chegar à universidade, totalizando pelo menos 1 hora no trajeto diário, enquanto pouco menos de ¼ [um quarto] gasta mais de 1 hora em cada trajeto, totalizando nada mais, nada menos do que 2 horas no trajeto diário" (p. 63). Essa análise torna-se pertinente na medida em que o transporte revela o perfil socioeconômico do público universitário. Paralelamente, o tempo de deslocamento configura-se como um fator que precariza a qualidade de vida estudantil, ao restringir o período destinado às atividades acadêmicas.

A segunda discussão diz respeito às desigualdades de gênero presentes na nossa cultura. O cuidado com familiares, as tarefas domésticas, as responsabilidades relativas à maternidade[148] são atividades que seguem sendo atribuídas majoritariamente às mulheres, o que impacta diretamente sua experiência na educação superior. Para muitas estudantes, o ingresso na universidade representa a inserção em uma nova atividade que, longe de substituir outras, passa a disputar espaço com demandas já acumuladas. Tal cenário reforça a necessidade de discutir as relações entre gênero e permanência estudantil. Milka relata que ainda é responsável pelos cuidados da avó, mas conta agora com o apoio de seu tio, que mora próximo a ela: "[...] *abraçou um pouco a causa também, agora ele me ajuda, então eu tenho mais liberdade de estudar, de estar aqui e, sabe, fazer o que precisa ser feito. Mas nem sempre foi assim*" (Entrevista com Milka).

Outro obstáculo enfrentado foi a resistência imposta pelo pai, que não apoiava, em um primeiro momento, a decisão de mudança de curso e de cidade. Ao relembrar esse período, a estudante narra que:

> *No começo foi bem difícil, porque eu arcava com todos os custos. [...] Então, o primeiro impacto eu tive que arcar com tudo sozinha. Eu me endividei no cartão, depois, ao meio, eu fiz uma dívida, depois eu consegui pagar. E no início foi assim, e os meus pais, eles me ajudavam, às vezes, mas na maior parte das vezes eu me virava sozinha, do jeito que dava. Para te falar a verdade, eu não consigo nem lembrar de fato como que eu consegui, mas de alguma forma ele vinha. Minha vó também sempre me ajudou. A minha mãe também sempre me ajudou [...]* (Entrevista com Milka).

No excerto da entrevista, observamos que a estudante precisou de apoio familiar para viabilizar a permanência até ser atendida pela Política de Assistência Estudantil. Nesse período,

[148] De acordo com os dados da pesquisa do Fonaprace (2019a), 11,4% dos estudantes têm filhos, o que equivale a aproximadamente 1 a cada 10 discentes. No entanto, a distribuição por gênero revela desigualdades importantes: entre os estudantes com apenas um filho, quase 60% são do sexo feminino. Por outro lado, entre aqueles com quatro ou mais filhos, a maioria absoluta (53,4%) é do sexo masculino. Esses dados sugerem que, à medida que aumenta o número de filhos(as), diminui a proporção de mulheres que permanecem na universidade, o que evidencia as dificuldades enfrentadas pelas estudantes-mães para conciliar maternidade e vida acadêmica, especialmente quando há mais de um filho.

vivenciou alguns conflitos familiares diante da situação. Entretanto, sobre a sua realidade, Milka relatou o seguinte:

> [...] *eu vejo que se não fosse, por esse meu caso atípico da minha família me ajudar, eu não estaria aqui na faculdade hoje, porque eu precisaria trabalhar para me sustentar na universidade, porque o programa de auxílio, ele é depois que você entra, então você tem que se manter sem ele, pelo menos um ano, entende? Então não é assim, aí eu me inscrevi agora, no edital [...] e eu vou receber o auxílio. Não é assim que funciona, então você precisa de um auxílio antes* (Entrevista com Milka).
>
> *Eu acho que fica mais difícil para quem precisa trabalhar se manter na universidade em período integral. Porque eu entendo que* ***a minha realidade não é a de todo mundo****. Eu sei que eu tive uma família para me apoiar e me ajudar quando eu não podia trabalhar e sem ganhar bolsa também. Mas eu sei que a maioria não é assim* (Entrevista com Milka, grifos nossos).

Milka explicita um olhar crítico sobre sua própria posição, reconhecendo que sua permanência foi possível graças ao suporte familiar, algo que sabe não ser a realidade de todos. Assim, o fato de sua família ter condições de ajudá-la, tanto na mudança para a nova cidade quanto nos primeiros meses de graduação – período em que ainda não havia acessado os auxílios da assistência estudantil – é um fator relevante para a sua permanência no curso. A estudante, atualmente, tem acesso ao auxílio-moradia e a uma bolsa em um projeto de pesquisa, o que totaliza 1400 reais. Em relação à alimentação, como é bolsista da assistência estudantil na universidade em que está, acessa sem custos o restaurante universitário, onde faz grande maioria das suas refeições do dia.

Isso nos permite indagar como, diante das desigualdades estruturais existentes, inúmeros indivíduos que não possuem esse apoio material acabam excluídos do acesso à educação superior. As histórias de Bruno e de Maria demonstram como os desafios enfrentados são determinados, sobretudo, pelas condições objetivas de suas vidas. Ambos relataram dificuldades no que se refere à obtenção de uma fonte de renda para a garantia das condições materiais necessárias à permanência após o ingresso no curso.

No tópico anterior, citamos que Bruno, por exemplo, fez uma poupança para viabilizar a mudança após a aprovação e, também, para se manter enquanto aguardava o resultado do edital de auxílios da assistência estudantil. Já Maria, após efetuar sua matrícula no curso de Artes Visuais, manteve-se na ocupação que estava enquanto aguardava o início das aulas. No entanto, vivenciou, nesse intervalo, dois acontecimentos marcantes: o término de um relacionamento afetivo e a demissão do emprego. Conta que foram: "[...] *cinco meses de coisas que aconteceram entre a minha matrícula e a minha primeira aula*" (Entrevista com Maria).

Sua fala provocou um questionamento que já sinalizamos na seção anterior: em que momento exatamente podemos considerar como o início da discussão sobre permanência estudantil na universidade? Por isso, ao vincularmos o conceito – permanência estudantil – à dimensão do direito e, sobretudo, à possibilidade de um pleno desenvolvimento humano, encontramos questões estruturais importantes relacionadas às limitações impostas pelo capital, como por exemplo, o orçamento destinado à educação. Logo, a discussão sobre essa categoria deve ser observada como a continuidade[149] de cada estudante em todo o percurso escolar, da educação básica à educação superior.

Retomando a trajetória de Maria, para sobreviver na cidade para a qual já havia se mudado a fim de fazer o curso, usufruiu do seguro-desemprego, mas preocupava-se com o que aconteceria depois: "[...] *como que eu vou ficar morando, por quatro anos nessa cidade, sem nenhuma segurança? Eu vou ter que arrumar outro trabalho. Porque a ideia era eu continuar trabalhando. E aí, eu pedi bolsa depois*" (Entrevista com Maria). Foi um período de muitas dificuldades. Enquanto buscava uma nova oportunidade para obtenção de renda, começou a trabalhar em uma plataforma *online* de venda de conteúdo adulto, o que possibilitou meios de subsistência durante esse período: "[...] *além dessa questão da prostituição, [...] eu recebi também o seguro-desemprego"* (Entrevista com Maria).

Outro ponto mencionado pela estudante refere-se à sua comunidade, "[...] *tem um ponto sobre eu ser travesti que é comunidade, né? Nós vivemos em comunidade. E aí me apoiou muito, assim, essa questão da comunidade. Então, as meninas me ajudaram muito"* (Entrevista com Maria). Logo, poder contar com uma rede de apoio também foi essencial para que conseguisse aguardar o início das aulas e os trâmites burocráticos do processo seletivo para obtenção dos auxílios disponibilizados pela Política de Assistência Estudantil na universidade em que está.

Observamos que, tanto Maria quanto Bruno, confirmaram que sua permanência no curso está diretamente condicionada à continuidade desses auxílios. Na ausência desse suporte, afirmaram que não teriam condições de permanecer no município, nem de acompanhar as atividades acadêmicas. Por esse motivo, antes mesmo de se matricularem na instituição, já pesquisaram sobre a possibilidade de serem beneficiados nos editais e foi, justamente devido a isso, que deram sequência no projeto de vida:

---

[149] Destacamos que, nesse percurso, um elemento fundamental é o acesso a uma educação que vise à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, reforçando a perspectiva de educação que defendemos neste trabalho.

> *[...] eu terminei meu casamento antes de entrar [...] então eu tive que mudar de casa. [...] Eu falei, não tem nem como,* ***se eu não receber a bolsa, eu não fico*** (Entrevista com Maria, grifos nossos).

> *É caro manter, é caro se vestir, é caro ter um lugar para ficar [...]. Então, vamos dizer, foi uma peneirada que eu dei, que eu falei, é mais perto de casa. [...] Provavelmente o custo de vida não vai ser tão alto quanto aqui. E tem política de assistência estudantil. Mudar de cidade, sem ter onde ficar, sem ter recurso. É difícil. É complicado, sabe? Então, foi uma das questões [...] que me fez decidir vir para [...], foi literalmente a assistência estudantil. Eu vi que tinha.* ***Tinha alimentação. Tinha transporte. Tinha auxílio moradia****. Não era aquela coisa que tinha e ninguém recebia. Eu vi, pesquisei. [...]* (Entrevista com Bruno, grifos nossos).

No caso de Bruno, ele referiu ainda que conseguiu aprovação no curso de Medicina também em outras universidades e, como vimos no último excerto, sua decisão para qual universidade se matricular esteve pautada na certeza de que esta instituição oferecia os auxílios financeiros e equipamentos institucionais, como a moradia estudantil e o restaurante universitário. Quanto ao transporte, o município em que está morando atualmente oferece a gratuidade no transporte público no deslocamento para as atividades escolares.

Embora a centralidade da Política de Assistência Estudantil para a permanência seja tema da última seção, sua menção é indispensável neste momento. Afinal, os relatos demonstram que o suprimento de necessidades materiais, como moradia e alimentação, depende diretamente dessa política, bem como de outras redes de proteção externas à universidade. Na sua ausência, teríamos como destacou Bruno, a saída "[...] *não somente minha, mas de muitos alunos que estão aqui. E não dá, sabe, para continuar. Porque tudo é muito caro*" (Entrevista com Bruno).

Ademais, as necessidades não se limitam ao acesso à alimentação e à moradia. De acordo com Leontiev (2017), no decurso do desenvolvimento histórico do ser humano, novas necessidades são produzidas e surgem também novos modos de satisfazê-las, "[...] são as necessidades superiores de caráter social. Sua satisfação não conduz diretamente a suprimir uma ou outra necessidade biológica do organismo. **Elas são motivadas pelas condições de vida da sociedade**" (Leontiev, 2017a, p. 43, grifos nossos).

A sociedade capitalista produz continuamente a necessidade de adquirirmos novos produtos e/ou serviços e está organizada de tal forma que tudo se torna mercadoria que precisa ser comprada. Além disso, impulsionou o acesso a bens e serviços historicamente não acessíveis para a classe trabalhadora, entretanto, com abismos enormes no que se refere às oportunidades efetivas de obtenção. Henrique comenta que, mesmo morando na casa da sua tia, situação que durou cerca de nove meses, fazia alguns *bicos* para poder conseguir mais recursos financeiros:

> *Mas nesse meio tempo eu fazia algumas entregas, muito de vez em quando, não era nada que fosse me atrapalhar. Porque eu falava assim, vou fazer essa semana, porque eu preciso. E aí eu fazia algumas entregas de moto e* ***era o que me dava um dinheiro, sei lá, para sair final de semana, comer na padaria****, enfim, nada muito [...]* (Entrevista com Henrique).

A estudante Milka conta que realiza atividades produtivas em alguns finais de semana do mês: "[...] *eu faço um bico uma vez ou outra. Eu sou monitora de crianças num espaço de festa [...] quando eu estou precisando mesmo de um extra. Tipo, umas três vezes no mês"* (Entrevista com Milka). Já Bruno esteve em um trabalho no início do seu curso, mas diante das condições de exploração encontradas e da impossibilidade de conciliar com seus estudos, precisou se dedicar as atividades no curso:

> *Cheguei até a trabalhar num bar no centro. Só que... Nossa, não dava para conciliar. Era muito pouco, muito trabalho. O curso de segunda a sexta, né? Agora a gente estava tendo aula no sábado. E lá nesse trabalho, eu ia receber dez reais por hora. E se eu fosse efetivado, era oito reais por hora. Então eu tinha que sair daqui... Começava umas seis ou sete. E saía três, quatro horas da manhã. Três, quatro horas da manhã não tem mais ônibus. Tinha que pagar Uber. Então eu, literalmente, eu estava pagando para trabalhar. Aí eu coloquei na balança e pensei, não, só se aparecer algum freelancer, alguma coisa que realmente dê para fazer. Porque isso não dava. E eu ficava muito cansado, sabe? Muito cansado* (Entrevista com Bruno).

Para Maria, ainda que tenha sido contemplada com os auxílios da assistência estudantil, os valores não são suficientes para poder adquirir outros objetos de uso pessoal e materiais para o curso, pois, de acordo com ela "[...] *as minhas contas mensais dão exatamente o valor da bolsa*" (Entrevista com Maria). Diante dessas necessidades, mantém-se trabalhando eventualmente na plataforma de conteúdo adulto, o que garante uma fonte de renda para comprar suas roupas, os materiais solicitados para uso nas disciplinas do curso e outros gastos da sua rotina. Maria faz a seguinte crítica sobre sua situação:

> *Preciso entrar amanhã inclusive porque eu paguei as minhas coisas esse mês e estou sem nada para o mês que vem já. E posso te falar mais. Não é só pela faculdade. Porque as vezes a galera pensa, ah, esse dinheiro é para a pessoa sobreviver enquanto ela estuda.* ***E sobreviver não é viver.*** *[...] Eu gosto sempre de andar bem arrumada, eu gosto de usar perfume bom, eu uso um monte de skincare, e aí que começa a ficar problemático. Porque aí o pobre não pode ter isso.* ***Pobre tem que receber só o suficiente para sobreviver. Não pode ir em um cinema, não pode comer fora, não pode fazer nada*** (Entrevista com Maria, grifos nossos).

Novamente nos deparamos com os impactos das condições objetivas oferecidas no país[150] para a vida das pessoas que conseguem entrar na universidade, já que muitas não têm a

[150]De acordo com Souza e Osório (2024), temos, em 2023, uma estimativa nacional de 20,6 milhões de famílias

oportunidade de estar nesses espaços, seja pela ausência de condições, ou até mesmo pelo fato de não visualizarem essa possibilidade nas suas vidas, já que outras necessidades, ligadas à sua subsistência, apresentam-se como urgentes. Além disso, observamos a prevalência de estigmas e ideias dominantes sobre a condição de pobreza em nossa sociedade, fator que condiciona as experiências e as trajetórias desses sujeitos.

Segundo Leontiev (2017), à medida em que o ser humano se desenvolve historicamente, suas necessidades tornam-se cada vez mais complexas e mediadas socialmente, passando das necessidades biológicas imediatas para as chamadas necessidades superiores. Ele explica que:

> Para satisfazer as necessidades espirituais, são necessárias determinadas condições materiais; *por exemplo, para satisfazer as necessidades intelectuais, são necessários livros, instrumentos* etc. De outra parte, outras necessidades do tipo material, como, por exemplo, *a necessidade de vestimenta, inclui exigências do tipo estético e do tipo social* (p. 44).

O que queremos com essa consideração do autor é justamente trazer à discussão que, enquanto **ser humano**, o sujeito tem outras necessidades que extrapolam onde morar e o que comer, o que nos faz pensar em como nossa sociedade é organizada, como o modo de produção capitalista acentua as desigualdades e impossibilita o acesso igualitário aos bens sociais e culturais produzidos pela humanidade. Quando tudo se torna mercadoria, inclusive a educação, o lazer, a saúde mental, alimentação, moradia, transporte, o acesso só será possível caso haja recursos financeiros suficientes. E, neste caso, a classe-que-vive-do-trabalho precisa de trabalho assalariado para obter uma fonte de renda que garanta o acesso a parte dessas mercadorias, muitas vezes, vivenciado em situação de alienação e exploração. A desigualdade social existente e a ausência de equipamentos sociais para atender às demandas da população agravam a situação.

Ademais, outro aspecto que envolve as necessidades do público discente refere-se à possibilidade de adquirir os materiais necessários ao longo da graduação. Tais recursos são essenciais para o processo formativo e para a formação profissional, configurando-se como elementos sem os quais não é possível a apropriação do conteúdo e da atividade acadêmica. Nas falas a seguir, observa-se o impacto dessa demanda na vida estudantil:

---

pobres e 32 milhões de famílias de baixa renda no Brasil. Os autores são técnicos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e explicam como o método proposto no estudo harmoniza dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNADC), do Censo Demográfico de 2022 e do próprio Cadastro Único para Programas Sociais do governo federal (CadÚnico). Para as estimativas, uma família é classificada como pobre no CadÚnico com renda per capita até R$ 218. Já uma família é considerada como de baixa renda se a sua renda familiar per capita harmonizada for igual ou inferior a R$ 660, valor que corresponde a meio salário-mínimo em 2023.

> *A questão, vamos dizer, de obtenção de recursos materiais, também era uma outra dificuldade. Eu ganhava, sabe? Isso eu não posso reclamar não, sabe? Eu ganhei bastante coisa. Eu precisava de um estetoscópio. Alguém lá de Goiânia ficava sabendo, me dava, sabe? Então, para ter os recursos próprios para comprar, ia ser um pouco mais limitado. Quando a gente começou a fazer técnica operatória,* ***você tinha que comprar a tesoura, você tinha que comprar, também o bisturi, e outras coisas assim, para você fazer na técnica operatória*** (Entrevista com Bruno).

> *[...]* ***porque o meu curso é caríssimo*** *[...] Eu gastei 400 reais no primeiro semestre e assumo dizer, né, o risco que 150 desses 400 reais em material foram roubados. E eu não sou a única. E a [instituição] não é a única. Porque eu conheço outros artistas de outras faculdades que também roubaram material para conseguir sobreviver no curso de Artes* (Entrevista com Maria).

> *Tem professor que pede tintas específicas [...] que é essa que tem que usar na matéria, senão você perde ponto.* ***Se você não usar o material adequado, seu trabalho não vai ficar muito bom, você perde ponto****. Então, de fato, eles estão pontuando pelo que você comprou* (Entrevista com Maria).

> *Estou fazendo uma matéria que você tem que talhar na madeira. [...]Por exemplo, essa matéria, os materiais, tipo a goma, que é tipo um verniz que a gente passa, as lixas, as talhas, a madeira, tudo a gente teve que comprar. Ainda foi uma das matérias mais baratas, com mais quantidade de material, mas porque foi comprada em sala. Então, eu gastei, eu tenho gastado uns 40 reais com ela* (Entrevista com Maria).

De acordo com a V pesquisa do Fonaprace (2019a), a renda tem um peso importante no acesso aos materiais didáticos. Os registros da pesquisa indicaram que "[...] quanto maior a renda, menor a dificuldade de acesso aos materiais e, por conseguinte, maior o acesso às disciplinas e às ferramentas de aprendizagem. E o contrário também ocorre. Quanto menor a renda maior a dificuldade [...]" (p. 78). Isso mostra que, embora a gratuidade na educação superior pública seja essencial, ela se mostra insuficiente para garantir condições de igualdade, equidade e justiça educacional. Bruno cita o quanto essas dificuldades em acessar os materiais, como livros por exemplo, existem no seu percurso. Diz ainda que muitas vezes recorre a sites na internet para baixar os livros que precisa ou à biblioteca da universidade.

Considerando que o desenvolvimento da atividade de estudo profissionalizante tem como foco "[...] a apropriação dos conhecimentos relativos a dada profissão" (Trindade *et al.*, 2024, p. 13), o acesso aos instrumentos necessários para a sua formação é fundamental. Quando resgatamos a estrutura da atividade – necessidade, motivo, finalidade – e seus componentes, ações e operações, depreendemos que o acesso ao material didático, por exemplo, como livros e outros instrumentos necessários para o andamento das aulas, é extremamente relevante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que contribuirão para a realização das operações necessárias à efetivação das ações que compõem a atividade de estudo profissionalizante.

Nessa direção, é preciso reforçar que "[...] o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço

principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade" (Facci, 2004, p. 65). Assim, quando o acesso a esses instrumentos – materiais didáticos, por exemplo – é limitado pelas condições objetivas de vida, também se tensionam as possibilidades concretas de apropriação do conhecimento e de desenvolvimento humano.

Nas discussões de Leontiev (2017), observamos como as necessidades humanas superiores, tanto materiais quanto espirituais, são historicamente construídas e mediadas pela produção social. No âmbito da educação, isso implica reconhecer que a atividade de estudo demanda não apenas questões singulares, mas também questões relacionadas à particularidade vivenciada por estes sujeitos, tais como a produção das condições materiais objetivas para se desenvolver plenamente. Assim, necessidades como acesso a livros, instrumentos tecnológicos, vestimenta, moradia, alimentação e transporte não são secundárias e muito menos acessórias: são constitutivas da própria possibilidade de apropriação do conhecimento e, consequentemente, do desenvolvimento humano.

Ainda nessa perspectiva, foi possível constatar que não são somente as necessidades materiais que se apresentam como indispensáveis na trajetória acadêmica destes estudantes. O indivíduo está envolvido em várias atividades no contexto em que vive[151]. No caso do desenvolvimento de sua atividade de estudo, é fundamental a produção de relações sociais dentro do espaço acadêmico, uma vez que os motivos dessa atividade serão ali mobilizados. Nas suas relações vivenciadas no contexto universitário, o objeto conhecimento ganhará outros significados e sentidos pessoais diversos. Por isso, aspectos relacionados a outras dimensões da permanência tornam-se tão relevantes quanto os já citados, como, por exemplo, aqueles vinculados à dimensão pedagógica, cultural e simbólica.

Com a mudança de cidade, os sujeitos participantes precisaram estabelecer novos vínculos no contexto em que se inseriram. Entre as dificuldades relatadas, destacam-se aquelas relacionadas à distância e à ausência de familiares e amigos, bem como ao estranhamento com a cultura e com os equipamentos de lazer disponíveis na cidade:

---

[151]Resultados na pesquisa do Fonaprace (2019a) mostram a complexidade envolvida no fenômeno da permanência, tendo em vista a diversidade as razões que levaram 52,8% do corpo discente a pensar em abandonar seu curso: dificuldades financeiras (32,8%), nível de exigência acadêmica (29,7%), dificuldades para conciliar os estudos e o trabalho (23,6%), problemas de saúde (21,2%), dificuldades do próprio campo profissional (19,5%), relacionamentos no curso (19,1%) , a incompatibilidade com o curso escolhido (18,8%), insatisfação com a qualidade do curso (18,4%), problemas familiares (15,9%) e assédio, bullying, perseguição, discriminação ou preconceito (4,7%). Trata-se, portanto, de razões entrelaçadas a diversos âmbitos da vida dos indivíduos, que extrapolam o contexto universitário. Diante disso, evidencia-se a necessidade de ampliar a discussão sobre a permanência estudantil, compreendendo-a como uma responsabilidade de toda a sociedade e, sobretudo, do Estado, que, no cenário contemporâneo, segue orientado pelas determinações da lógica do capital.

> *Eu acho que hoje o maior problema, para mim, vou ser bem sincera, é a minha família. Hoje eu estou sozinha em Minas. Tenho meu namorado, que está para se formar, que não sei para onde vai. E a minha família, todos os meus amigos, todo mundo, na maior parte, está em São Paulo* (Entrevista com Maria).
>
> *A relação era diferente com os professores de lá [do outro campus em que estava]. Então eu tomei um choque de realidade, um choque de cultura muito grande quando eu cheguei aqui* (Entrevista com Milka).
>
> *O maior deles [desafios] foi eu morar sozinha, porque eu me sentia muito sozinha. Isso é tão forte, tão forte, que quando eu fui conversar com os meus colegas, eu fiquei chocada, de tão forte que isso é em quem sai da sua cidade natal e vai fazer faculdade em outro lugar* (Entrevista com Milka).
>
> *Quando eu cheguei aqui, eu falei assim, gente, não tenho para onde ir, não tenho momento de lazer, não tenho onde buscar. As pessoas aqui não são abertas [...]Tudo, para mim, quando eu estou aqui, parece que é um pouco mais intenso. Eu me sinto mais sozinho, sinto um pouco mais triste, sinto mais cansado, por conta dessa dinâmica da cidade. A cidade é boa, eu gosto da cidade, as coisas são próximas, sabe? Mas assim, a qualidade de vida em si, que não é tão boa* (Entrevista com Bruno).

.

Esses trechos apontam a necessidade de pertencimento desses jovens a nova realidade, tanto dentro da universidade, como também fora dela. No manejo de parte dos desafios produzidos, percebe-se a importância do compromisso da instituição no que se refere à construção de espaços de acolhimento, levantamento e análise das necessidades estudantis, como também alterações em processos institucionais e acadêmicos produtores de sofrimento[152]. Esse compromisso, assumido pelas instituições, é "[...] um fator que resulta especialmente benéfico para a transição, pois favorece os processos de filiação e, portanto, de ajuste social e, também o compromisso dos estudos dos alunos com a própria aprendizagem e, portanto, o ajuste acadêmico" (Ezcurra, 2009).

Entretanto, é preciso ter o cuidado para que a produção desse sentimento de pertencimento e de ajuste não vise uma adaptação puramente normativa, e sim que tenha como horizonte a realização de ações que favoreçam a constituição de novos motivos e sentidos para a permanência, vinculados ao objetivo maior da educação, que seja, a "[...] socialização do conhecimento" (Saviani, 1999, p. 98).

Posto isso, o modo como as relações são estabelecidas dentro desse espaço formativo é primordial. Maria afirma que "[...] *comecei a fazer amizade com outras pessoas e tem sido bom para mim"* (Entrevista com Maria). Para Henrique, por exemplo, as relações com seus colegas

---

[152] Mais uma vez, percebemos que a análise do fenômeno da permanência estudantil extrapola os espaços educacionais, implicando a necessidade de incorporar à discussão a realidade objetiva em que esta universidade está inserida, uma instituição "socialmente condicionada" (Ezcurra, 2009, p. 100). Entretanto, isso não retira a sua responsabilidade em cumprir a sua função social, além de contribuir para a permanência de todas as pessoas.

e amigos têm sido muito importantes para sua permanência. Afirma que de todas as experiências que já viveu até agora na universidade, serão "*As pessoas, os amigos, com certeza"* que levará para sua vida. Milka, também ao ser indagada com essa pergunta, cita, além das experiências práticas e da colaboração com os eventos de que participou na universidade: "*A minha turma também é muito unida. Então, assim, talvez os meninos, né. Os carinhos por eles. E o mais importante, meu namorado, que eu conheci aqui na faculdade. E, também é experiência de conhecer ele*" (Entrevista com Milka).

Sobre o assunto, Bruno menciona que tem amigos na universidade "[...] *para desabafar, para chorar, para conversar*". Entretanto, aborda como percebe muitas relações dentro do seu curso:

> *As relações, todo tipo de relação tem um interesse, né? Vamos dizer, quando é positivo para mim, positivo para você. E, automaticamente, se você fez alguma coisa para mim, eu vou lembrar de você, normal. Mas eu percebi aqui que na universidade, as relações, principalmente na medicina, é uma relação muito por interesse, sabe? Eu vou manter contato com aquele colega que se destaca mais. Vou manter contato com aquele que vai conseguir publicar mais. Fazer mais, sabe? [...] Assim, eu vejo muito interesse nas relações em rendimento acadêmico. Tanto que é uma disputa por conta de nota, sabe?* (Entrevista com Bruno).

A fala do estudante expressa como a lógica da concorrência, estruturada pela racionalidade neoliberal, incide diretamente nas relações interpessoais no espaço universitário. A existência dessa racionalidade – a qual permeia todas as esferas sociais, inclusive a subjetividade dos sujeitos – foi densamente discutida por Dardot e Laval (2016), que apontam a existência de uma fase do capitalismo mais sofisticada, individualizada e competitiva, reforçando "[...] a tendência a transformar o trabalhador em uma simples mercadoria" (p.329). O discurso dominante nesse cenário é a existência de uma empresa de si mesmo. Os autores sintetizam que essa racionalidade neoliberal "[...] produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos" (Dardot; Laval, 2016, p. 328).

A valorização de relações por interesse, em que se busca manter contato com quem se destaca mais ou publica mais citadas por Bruno, expressa a internalização da ideia do empreendedor de si, ou seja:

> Trata-se do indivíduo competente e competitivo, que procura maximizar seu capital humano em todos os campos, que não procura apenas projetar-se no futuro e calcular ganhos e custos como o velho homem econômico, mas que procura sobretudo

> *trabalhar a si mesmo* com intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz (Dardot; Laval, 2016, p. 333).

Nesse contexto, as relações estabelecidas não se pautam pela solidariedade ou pelo bem comum, mas pela utilidade, como aponta Bruno. Essa dinâmica resulta na produção de sofrimento, que se expressa nas interações cotidianas.

> *Eu até comecei a fazer terapia de novo aqui. Porque eu estava assim,* ***sobrecarregado*** *[...]. Então, assim, no começo foi muito difícil, porque a minha turma tinha uns subgrupos. Era o grupo dos nerds, o grupo dos vida louca e o grupo dos crentes.* ***E eu não me encaixava em nenhum.*** *Assim, eu gosto de estudar, mas eu também não vou ficar estudando 24 horas. Não sou vida louca, gosto de sair para algum lugar. E, também, não sou tão religioso assim, sabe? Então, assim, no começo eu senti muito. Nossa, teve hora que eu falei assim, eu vou embora daqui. Não dou conta, porque eu não consigo me manter, eu não consigo ter uma relação efetiva* (Entrevista com Bruno, grifos nosssos).

A ausência de identificação com os grupos existentes em sua turma, por não corresponder a uma identidade segmentada, revela como o ambiente universitário, longe de ser inclusivo, muitas vezes impõe padrões normativos de pertencimento. Essa questão nos remete a um alerta dado por Leontiev (2021) ao afirmar que o indivíduo, ao ser introduzido em uma sociedade, precisará tomar a consciência dos fenômenos da realidade por meio de significados já prontos, de forma que no decorrer da sua existência, "[...] isso cria a possibilidade de introdução em sua consciência de representações de ideias distorcidas ou fantásticas impostas a ele, inclusive aquelas que não têm nenhum fundamento em sua experiência de vida prática, real" (p. 174).

A existência dessas condições, acentuadas pelo modo de produção atual, irá produzir uma contradição fundamental para o autor, "[...] os sentidos pessoais, que refletem os motivos engendrados por relações reais de vida, podem não encontrar significados objetivos que os encarnem de forma adequada, e, então, eles começam a viver uma vida que não é a sua" (Leontiev, 2021, p. 174). De tal modo, esse fenômeno poderá resultar em processos de sofrimento psíquico e/ou alienação.

Como afirmam Abrantes e Bulhões (2020), "[...] as relações sociais organizativas da atividade da juventude determinam-se, por um lado, pela ideologia neoliberal e sua lógica de concorrência, ou seja, pela ética de todos contra todos" (p. 249). Para romper com essa lógica, é preciso retomar o sentido mais profundo da educação como prática social transformadora. Como defende Saviani (1999), educar é, fundamentalmente, um ato político, o qual "[...] implica o desenvolvimento e a transformação da sociedade" (p. 97).

Articulada a esta lógica, localizamos dentro desses espaços relações que produzem exclusão e violências ligadas, por exemplo, à classe social, à etnia e ao gênero. Muitas delas, como já mencionamos nas trajetórias de vida dos sujeitos participantes desta pesquisa, já iniciam antes mesmo da entrada no curso, tanto nas relações no contexto social mais amplo, como também em suas vivências escolares pregressas.

Um relato de Maria nos ajuda a compreender o quanto diversas violências são sutis dentro do espaço acadêmico, mas nem por isso, deixam de se configurar como desafios na sua trajetória. A estudante conta que, durante o andamento do semestre, vivenciou um episódio de violência sexual[153] quando retornava para casa no final de semana. Diante da situação, no dia seguinte enviou um e-mail à coordenação e ao corpo docente das disciplinas que cursava no período, porque ainda não sabia como proceder até resolver essa questão. Explica que a coordenadora a orientou a ingressar no regime de aprendizagem especial. Sobre esse momento narra que:

> *Eu já tinha solicitado, quando ela me falou. A minha amiga, o pessoal em casa que estuda comigo também me ajudou a fazer a solicitação.* ***Dos cinco professores, quatro me responderam, foram super solícitos, e, tipo, deixaram à disposição****, mesmo antes, de eu fazer a solicitação.* ***Um não respondeu****. E aí, quando eu perguntei para ele depois, ele me respondeu em particular, falou assim, faz a solicitação de ensino especial. E quando eu fiz, e eles recebem a mensagem, né, os outros quatro me passaram, mais ou menos uma coisinha ou outra para eu fazer,* ***esse professor me passou mais coisas do que ele estava passando na aula*** (Entrevista com Maria, grifos nossos).

Essa postura evidencia que, na percepção da estudante, o docente ignorou a situação vivenciada por ela, desconsiderando as necessidades enfrentadas naquele período. Nesse sentido, torna-se imperativo abordar o quanto suas vivências são determinadas pelas questões de gênero e orientação sexual – aspectos constitutivos de sua experiência na sociedade e, consequentemente, no ambiente universitário.

Na V pesquisa do Fonaprace (2019a), estudantes que se declararam pessoas trans correspondiam a aproximadamente 0,2% em todo o país. Pessoas que se declaram cis são maioria, tanto entre mulheres como entre homens. Consequentemente

---

[153] No Dossiê *Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras,* publicado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), consta que em 2024 "[...] foram assassinadas 122 pessoas trans e travestis. No comparativo entre os anos de 2023 e 2024, foi percebida uma queda de 16% no número de assassinatos contra pessoas trans, de 145 em 2023 para 122 em 2024" (p. 64). Tais números evidenciam um cenário de extrema vulnerabilidade e violência, que incide sobre a vida cotidiana dessa população e revela o caráter estrutural da LGBTIfobia no Brasil. Link: https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2025/01/dossie-antra-2025.pdf .

> [...] tais números nos levam a pensar que a universidade pública de fato é um espaço onde a heteronormatividade, para não dizer cisnormatividade, tende a ser cada vez mais questionada. No que diz respeito à orientação sexual, pouco mais de 1/5 [um quinto] dos (as) discentes não se classifica como heterossexual" (Fonaprace, 2018, p. 59).

Bruno também explanou sobre alguns episódios de racismo[154] enfrentados dentro da universidade:

> *O professor sempre tem aquelas piadinhas, né? Aquelas coisas, assim, ou homofóbico, ou xenófoba, ou racista mesmo. Teve uma professora, [...] que falou assim, quando a política de cotas foi implementada na [...], o curso e a qualidade ia cair muito, porque eles não deveriam estar aqui, sabe*? (Entrevista com Bruno).

> *Eu tento ser um estudante mais ativo, mas às vezes não tanto, porque você cansa. Você cansa de, pelo menos na minha questão, ouvir assim: "Nossa, mas você veio sem camisa", porque eu estava com uma camiseta preta. Aí você ter que virar para um estudante branco, um colega, e falar assim, mano, até hoje essas piadinhas por conta de uma roupa?* (Entrevista com Bruno).

A mesma pesquisa do Fonaprace (2019a) apontou transformações no perfil racial da população universitária, com um aumento expressivo de estudantes que se declaram pretos e pardos e uma diminuição dos que se declaram brancos – resultado atribuído, sobretudo, às ações afirmativas implementadas, como a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas). Contudo, para além de normativas dessa natureza, é preciso efetivar espaços educativos verdadeiramente inclusivos, que favoreçam o desenvolvimento contínuo da consciência, não de qualquer consciência, mas daquela que, como defende Mészáros (2008), se compromete com a transformação radical na estrutura da sociedade. Trata-se da formação de uma "consciência socialista" (Mészáros, 2008, p. 89), voltada para a superação das determinações da sociabilidade vigente e para a fundação de uma nova realidade histórica.

Além dos desafios mencionados sobre racismo, Bruno apresenta queixas relacionadas à existência de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Ainda durante o seu percurso na Medicina Veterinária, curso em que ficou por volta de dois anos, relatou: "[...] *não consegui estudar as outras matérias, por exemplo, português, matemática, que eu sempre tive muita dificuldade, física também* [...]" (Entrevista com Bruno). Embora o público discente dessa

---

[154] O racismo e a desigualdade racial no Brasil configuram-se como problemas estruturais, expressos na discriminação e na exclusão presentes em diferentes esferas sociais. Trata-se de um processo histórico que remonta à marginalização da população negra desde o período da escravização. Entre os diversos fatores que alertam a gravidade dessa realidade, destacam-se os dados sobre homicídios ocorridos no país entre 2012 e 2022. De acordo com registros do Sistema de Informações sobre Mortalidade, do Ministério da Saúde, divulgados pelo IPEA, negros (pretos e pardos) são as principais vítimas: 76% entre os homens e 66% entre as mulheres. Link para acesso: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/.

pesquisa não tenha mencionado diretamente queixas relacionadas à aprendizagem, na pesquisa realizada pelo Fonaprace (2019a), temos um percentual considerável de discentes que atribuíram como uma das razões para abandonar o seu curso, o nível de exigência acadêmico (29,7%).

Deste modo, no que se refere à dimensão pedagógica, citada por Dias (2021) e Heringer (2022), com a diversidade do público estudantil nas últimas duas décadas na educação superior, é pertinente apontarmos sua estreita relação com os resultados obtidos no processo de ensino-aprendizagem nos níveis anteriores de ensino, bem como com as expectativas existentes dentro das universidades sobre o perfil do público discente que deveria chegar.

Para Ezcurra (2009), nesse processo de ajuste ao ambiente universitário, observamos também a presença de um ajuste acadêmico "[...] que é mais difícil quanto maior é a brecha entre o primeiro ano do curso de graduação e as experiências educacionais prévias, entre o perfil real dos alunos recém ingressados e o perfil esperado, entre o capital cultural desses estudantes e a cultura acadêmica dominante" (p. 95). Exatamente por isso, a autora defende que o foco das políticas públicas deveria ser uma educação de melhor qualidade, a qual seria "[...] a chave para a permanência" (Ezcurra, 2009, p. 112).

Uma reflexão realizada por Bruno se destaca nessa discussão:

> *[...]* ***você deveria chegar aqui um produto, um objeto sem defeito*** *[...] Você tem que chegar aqui como uma mão de obra, porque a gente é também uma mão de obra. Sem defeito, sem avaria, sem nada. O melhor possível. E não é assim. Todo mundo tem alguma coisa ali, que eu não digo que é defeito, mas assim, alguma cicatriz que atrapalha você a se manter na universidade ou senão você conseguir dar o seu melhor, sabe? Porque tem dia que você está bem, tem dia que você não está, tem dia que você está mais disposto, tem dia que você não está, sabe? Então, você tem uma facilidade para uma tal matéria [...]* (Entrevista com Bruno).

Em uma realidade que ainda predomina a desigualdade de acesso e de condições produtoras de aprendizagem, reflexo direto das desigualdades estruturais produzidas no nosso atual metabolismo social, é urgente a necessidade de envolvimento e compromisso do Estado a garantia do direito à educação. No nosso caso específico, cada participante teve uma trajetória singular durante a educação básica, como descrevemos nas suas histórias de vida. Nesses diversos espaços escolares, encontramos escolas com infraestruturas muito diversas, acesso desigual a recursos didáticos, quadros docentes com níveis distintos de formação e condições de trabalho, além de disparidades no acesso à tecnologia[155].

[155] Considerando os dados da pesquisa do Fonaprace de 2018, estudantes que cursaram ensino médio em escolas públicas são maioria absoluta (64,7%). O que nos faz pensar o quanto as discrepâncias existentes entre o ensino

No seu estudo sobre o fracasso escolar na educação superior, Trindade (2021) concluiu que estudantes tendem a internalizá-lo como responsabilidade individual, atribuindo suas dificuldades a características pessoais e às próprias **ações**. Esse entendimento está, portanto, vinculado a concepções socialmente produzidas sobre o fracasso escolar, as quais, em grande medida, desconsideram as contradições e determinações históricas e sociais que marcam a realidade educacional brasileira.

Assim, ao chegarem na educação superior, esses sujeitos já carregam marcas de um processo educacional profundamente desigual, o que interfere diretamente em suas formas de aprender, nas relações que estabelecem com o conhecimento e no modo como se inserem no cotidiano universitário. Em vista disso, Saviani (1999; 2011) propõe que a educação deve ser um instrumento de superação das condições alienantes da sociedade capitalista, garantindo às pessoas da classe trabalhadora o acesso efetivo ao conhecimento sistematizado. E nesse processo, a dimensão pedagógica adquire um papel fundamental.

Ainda no âmbito da dimensão pedagógica, a atividade docente emerge como outro elemento crucial para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento da atividade de estudo profissionalizante. Pois, aspectos qualitativos presentes nas relações estabelecidas pelo público discente com docentes, colegas e demais atores da comunidade universitária estão relacionados com a produção de outros motivos para a atividade, sendo fundamental para seu desenvolvimento[156].

Acreditamos que a exposição da complexidade de fatores que estão envolvidos no processo de transição da educação básica para a educação superior, uma transição que, como vimos, não segue uma linearidade específica, nos convocam a refletir se as políticas de assistência estudantil presentes hoje dentro das universidades públicas investigam e problematizam a respeito da diversidade de necessidades que estes sujeitos trazem para o interior da universidade. Frente às novas demandas, é preciso se debruçar na seguinte questão: quais são as responsabilidades da instituição educacional no atendimento das necessidades que permeiam as suas trajetórias formativas, com o cuidado de não assumir isoladamente a responsabilidade pela própria condição social do sujeito? Destas, quais devem ser assumidas e quais precisam ser compartilhadas com outras instituições sociais?

---

público e o privado na educação básica produzem trajetórias escolares desiguais, fomentando o processo de fracasso escolar na educação superior (Fonaprace, 2019a).

[156] A discussão sobre essa temática será ampliada na próxima seção, ao abordarmos a atividade de estudo.

Na última seção retomaremos essa discussão dando o destaque que ela merece. Ademais, as condições materiais de existência, a necessidade de conciliar trabalho e estudo, os deslocamentos territoriais e simbólicos, bem como o acesso (ou não) a políticas públicas, impactam diretamente a constituição dos motivos e o sentido atribuído à atividade universitária. Como Kosik (1963/1969) apontou, o mundo vivido pelos sujeitos não é imediatamente dado, mas produzido por formas ideológicas de apreensão da realidade que podem assumir a aparência de concretude – o que ele denomina pseudoconcreticidade. Assim, é preciso desvelar essas formas naturalizadas de entender o percurso universitário, que muitas vezes culpabilizam sujeito por dificuldades que, na verdade, são expressão de contradições mais amplas da sociedade capitalista.

Uma estrutura social em que, durante séculos no Brasil, a educação superior atendeu somente um público específico da sociedade. No entanto, hoje, observamos uma diversidade de perfis que buscam o ingresso, independente da faixa etária, da raça, do gênero ou da classe social. Apesar de ainda limitadas na garantia do acesso e das condições, já observamos mudanças que provocam a estabelecer outras formas de lidar, pois outras necessidades são apresentadas nesse contexto. No nosso trabalho, temos ciência de que essa pluralidade não se esgota por aí. Estudantes pretos, quilombolas, indígenas, LBGTQIAPN+, pessoas com deficiência, entre tantas singularidades, exigem uma reorganização de uma estrutura institucional e social predominantemente homogênea para uma heterogênea, que incorpore todas essas especificidades.

As narrativas dos sujeitos participantes não apenas ilustram as particularidades de suas trajetórias pessoais, mas também confirmam como as condições sociais determinam suas possibilidades de ação, constituindo suas singularidades na tensão entre as limitações e as potencialidades históricas. Ademais, esses significados generalizados da educação ao longo das suas vidas estão presentes no processo de transição entre a educação básica e a educação superior, somando-se aos motivos constituídos nesse período, os quais serão abordados na seção seguinte, para a sua atividade de estudo.

Essa análise supraindividual contribui para a compreensão da complexidade inerente ao fenômeno da permanência estudantil. Caso o corpo discente enfrente condições precárias de existência, como limitações relacionadas à moradia, alimentação, transporte ou acesso a materiais didáticos, por exemplo, como seria possível pensar na construção de outras necessidades no contexto da educação superior para o desenvolvimento de novos motivos para atividade de estudo profissionalizante? Além disso, como essas necessidades estão inseridas em um metabolismo social que produz desigualdade e exploração, existe a possibilidade de que

as ações dos sujeitos passem a ser organizadas prioritariamente em torno da satisfação de necessidades imediatas. Isso afeta diretamente a constituição de novos motivos para o estudo, visto que toda atividade humana é orientada por um motivo enraizado em uma necessidade (Leontiev, 1978).

Logo, a entrada na universidade não representa apenas um deslocamento físico ou institucional, mas implica reorganizações subjetivas e objetivas que afetam profundamente o processo de desenvolvimento e a constituição da personalidade do sujeito. Estar neste espaço educacional, que tem como foco a formação profissional, exigirá desse público a realização de novas ações. Independente de qual atividade esteja como dominante nesse período da vida, é desvelando o conjunto de relações vividas pelo sujeito e como ele se posiciona nessa realidade que conseguiremos extrair os sentidos pessoais atribuídos à atividade de estudo profissionalizante.

Como nos ensina Leontiev (2021), os motivos que orientam a atividade humana são socialmente produzidos e historicamente determinados, sendo nessa práxis concreta que se forja a subjetividade. Desse modo, as relações sociais objetivadas e os significados socialmente compartilhados sobre a educação superior assumem um papel central na constituição dos motivos que mobilizam os indivíduos em seus percursos formativos. Portanto, os sentidos pessoais, que também constituem a dimensão subjetiva da nossa consciência, precisam ser considerados no estudo sobre a permanência estudantil.

Entretanto, a estrutura de motivos não é estática: novos se desenvolvem à medida que novas condições, experiências e relações coexistem. É fundamental considerar que nossa consciência é a síntese de múltiplas determinações (Martins, 2013; 2016). Para identificar os sentidos pessoais da atividade de estudo profissionalizante, portanto, o próximo passo será conhecer os significados atribuídos pelo público discente à educação superior, seus motivos e os fins que direcionam a ação de estudar, conforme discutiremos a seguir.

Por hora, deixamos como destaque a relevância de uma perspectiva teórica que historiciza e apresenta uma compreensão dialética do psiquismo humano. Sendo assim, levantar as condições concretas materiais de existência dos sujeitos participantes é a base para a investigação do processo de constituição dos sentidos pessoais da atividade de estudo profissionalizante e suas implicações para a permanência de estudantes atendidos pela Política de Assistência Estudantil, objetivo do nosso trabalho.

7 SIGNIFICADOS SOCIAIS E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA ESTUDANTES ATENDIDOS PELA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

> Toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação (Debord, 1997, p. 13).

> O mundo presente e ausente que o espetáculo faz ver é o mundo da mercadoria dominando tudo o que é vivido. E o mundo da mercadoria é assim mostrado como ele é, pois seu movimento é idêntico ao afastamento dos homens entre si e em relação a tudo o que produzem (Debord, 1997, p. 28).

O objetivo na seção anterior foi desvelar aspectos presentes nas singularidades da experiência universitária em busca da concreticidade da trajetória estudantil na educação superior. Para isso, extraímos diversas necessidades relatadas pelo público estudantil participante dessa pesquisa, as quais, como vimos, serão determinadas pelas suas condições objetivas de vida e orientarão as suas ações de estudo, por meio dos motivos constituídos. Essa relação, sujeito-mundo, nos permite compreender a dialética entre as condições pessoais e as condições sociais, sendo esta última considerada prevalente, de acordo com Leontiev (1978), pois "[...] o homem que percebe e pensa o mundo enquanto ser sócio-histórico, está ao mesmo tempo armado e limitado pelas representações e conhecimentos da sua época e da sua sociedade" (p. 94).

Desse modo, estando inserido em um mundo já dado, o indivíduo irá se apropriar e internalizar significados compartilhados socialmente, os quais constituirão representações singulares em sua consciência, denominados por Leontiev (2021) como sentidos pessoais. Todo esse processo acontece por meio de sua atividade: o sujeito produz a imagem psíquica da realidade objetiva, ou seja, a imagem subjetiva "[...] não se projeta no mundo exterior, mas, antes, é *extraída* dele" (Leontiev, 2021, p. 150-151). Como já explicamos anteriormente, a atividade está estruturada em necessidades, motivos e finalidades e, possui como seus

componentes as ações e as operações, que, ao ser realizada, movimenta diferentes processos internos e externos na vida dos sujeitos.

Entretanto, como nos alerta Debord (1997) na epígrafe desta seção, vivemos numa sociedade onde a vida social se tornou um espetáculo, produzido pelo metabolismo social do capital. Estamos cada vez mais distantes da realidade, experimentamos o mundo mediado por imagens, representações e mercadorias. O espetáculo é, para ele, "[...] uma relação social entre pessoas, mediada por imagens [...], é ao mesmo tempo o resultado e o projeto do modo de produção existente" (p. 14). Trata-se de uma crítica sobre a separação entre o vivido e sua representação, uma perda da relação entre o que se faz, ou seja, sua atividade, com o que se produz, o resultado dessa atividade. Uma discussão que se aproxima da crítica de Leontiev (1978) à alienação na atividade humana.

Neste sentido, nossa discussão será direcionada, inicialmente, para a exposição da análise sobre os **significados sociais** da educação, com destaque para a educação superior, considerando que, para Leontiev (2021), eles são "[...] os mais importantes ´formadores´ da consciência humana" (p. 160). Em seguida, serão discutidas as **ações e operações** relacionadas à **atividade de estudo profissionalizante** mencionadas pelo público discente dessa pesquisa, culminando na exposição dos **sentidos pessoais** que esta atividade assume em suas vidas. Ressalta-se que, embora essas dimensões sejam apresentadas separadamente para fins analíticos, devem ser compreendidas de forma dinâmica e inter-relacional, dado que a atividade humana é sempre movimento e transformação.

7.1 Os significados sociais da educação: entrelaçamentos entre família, escola e trabalho

As histórias de vida dos sujeitos participantes desta pesquisa apresentam-se como manifestações concretas e singulares de experiências únicas e irrepetíveis, revelando as determinações imediatas e as definições específicas de cada trajetória. Contudo, conforme Pasqualini e Martins (2015), essa singularidade não pode ser compreendida isoladamente, uma vez que se constitui e se expressa em mediação com a particularidade – as condições sociais e históricas específicas em que os indivíduos estão inseridos – e o universal, que representa a totalidade social e o gênero humano.

Na nossa cultura, temos objetivados os significados historicamente elaborados e produzidos, que passam a compor a subjetividade dos sujeitos. Ao serem apropriados, eles se individualizam e integram a consciência de cada um, a qual mediará a sua relação com o mundo externo. Para Leontiev (1978) "[...] a consciência individual do homem só podia existir nas

condições em que existe a consciência social" (p. 94). Nesse sentido, é preciso destacar que o vínculo entre a consciência social e a consciência individual se estabelece por meio da atividade, a qual se realiza concretamente através de seus componentes estruturantes: as ações e as operações.

Desse modo, apreender os significados atribuídos à educação por jovens ao longo de sua trajetória de vida, bem como os entrelaçamentos com outras instituições sociais – como a **família**, a **escola** e a relação de ambos com o mundo do **trabalho** –, contribui diretamente para os objetivos deste estudo. Isso porque essas instituições desempenham um papel estruturante na formação da consciência, ao mediar, em diferentes momentos do desenvolvimento, o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e aos significados socialmente compartilhados.

Inicialmente, a família possibilita o contato dessa criança com o mundo, determinando como serão as relações com todas as demais pessoas. A família, como primeiro grupo de socialização, será "[...] o espaço no qual cada indivíduo singular dá início ao seu processo de apropriação dos significados sociais" (Melo, 2021, p. 206). Embora investigar os significados e sentidos pessoais para as pessoas responsáveis, o grupo de irmãos e demais familiares de quem participa desta pesquisa não tenha sido o objetivo deste trabalho, é preciso pontuar o quanto isso impactou e ainda impacta no seu processo de formação de sentidos pessoais, discussão que ainda realizaremos nesta seção. Conforme aponta Melo (2021), estudantes apropriam-se de significados educacionais que

> [...] estão permeados também pelos sentidos pessoais desses sujeitos [mãe, pai e/ou irmãos], constituídos por meio de suas vivências, as quais refratam suas histórias particulares. **Esses sentidos são compartilhados nesse pequeno grupo, sendo reforçados e passando a integrar o que chamaremos de significado familiar**, que, dialeticamente, expressa tanto as relações sociais mais amplas – a organização social em suas particularidades – como a singularidade dos indivíduos que compõem o grupo. Sendo assim, ao se apropriarem dos significados acerca da educação no ambiente familiar, cada indivíduo (filho) toma posse de um significado matizado pelos sentidos que foram construídos nas vidas das pessoas que compõem o seu grupo familiar, os quais, para serem transmitidos, integram-se aos significados (cristalizando-se na palavra) e passam a compor o significado familiar (p. 206, grifos nossos).

Considerando isso, nas narrativas a seguir, conseguimos extrair alguns significados familiares presentes na trajetória de vida dos sujeitos participantes:

> *"Eu estudava pela perspectiva* ***de ser alguém na vida.*** *Isso era uma coisa que eu tinha na cabeça, sabe, que minha mãe sempre ficava falando, sai da rua, vai ler um livro, vai fazer alguma coisa que não sei o quê, senão não vai virar nada, sabe? Então, tipo assim, e* ***essa perspectiva da transformação da minha vida pessoal, profissional,***

> ***teria que ser pelo estudo**, teria que ser pela graduação ou por um curso técnico, alguma coisa do tipo, sabe"* (Entrevista com Bruno, grifos nossos).
>
> *[...] meus pais, eles me achavam, ainda me acham muito inteligente. Eles ficavam insistindo muito para eu estudar* (Entrevista com Henrique).
>
> *[...] O meu pai terminou o ensino médio depois de adulto, ele e minha mãe fizeram o EJA. O sonho do meu pai era ser advogado [...]. Com 40 anos, ele começou e terminou com 45, depois tirou a carteirinha da ordem e hoje ele exerce o Direito e, depois, a minha mãe começou a fazer a faculdade dela, de pedagogia e, também, já era professora, era concursada na minha cidade [...]. Então, eles [os pais] sempre me incentivaram a estudar e desde pequena eu sempre fui muito incentivada a ler pela minha mãe* (Entrevista com Milka).
>
> *[...] a minha mãe sempre fez **questão de me lembrar que passou fome, ela tinha histórias escatológicas e péssimas da vida dela** [...]. Ela nunca pôde estudar. Então, ela garantia que eu tivesse o máximo proveito do meu estudo. A minha mãe é a base* (Entrevista com Maria, grifos nossos).

Em primeiro lugar, as famílias do nosso público-alvo se constituíram a partir de uma dada particularidade: a sociedade de classes. E nessa organização social, elas integram precisamente a classe trabalhadora. Sob essa ótica, seus relatos corroboram que, na busca por melhores condições de vida, enfrentaram trajetórias marcadas por desigualdades e, muitas vezes, por situações de trabalho precárias. Por isso, importa salientar que esses percursos foram moldados, predominantemente, pelas possibilidades concretas oferecidas pelo mundo do trabalho, em detrimento das oportunidades oriundas da escolarização formal, que, em muitos casos, lhes foi limitada ou inacessível. Os pais de Milka, como observado, diante da falta de condições e oportunidades, conseguiram concluir a formação superior somente após os quarenta anos de idade.

Por meio desses excertos, somados aos fragmentos extraídos das entrevistas sobre os percursos escolares anteriores de seus familiares[157], percebemos que os motivos que mobilizam suas famílias a valorizar e incentivar a educação básica não se concentram, necessariamente, nos conteúdos escolares ou no aprendizado em si. O que se destaca é a expectativa de que a escolarização ofereça caminhos distintos daqueles vivenciados por eles próprios, abrindo possibilidades para que a geração seguinte construa trajetórias diferentes. Nessa direção, Leontiev (1978) nos ajuda a compreender essa dinâmica ao afirmar que "[...] por trás do motivo está sempre a necessidade" (p. 82).

Observa-se, assim, como esses motivos se articulam a um significado social atribuído à educação na sociedade contemporânea: a de que a formação escolar representa uma via

[157] Nas trajetórias de vida na seção 5 procuramos expor algumas nuances sobre a relação da trajetória das famílias e com as condições objetivas de vida experienciadas na realidade da qual fazem parte.

potencial para a transformação da vida, especialmente no que diz respeito à busca por mobilidade social e à superação das condições de exploração e de desigualdades. Melo (2021) explica que o aumento das oportunidades de ingresso na educação, impulsionado por políticas públicas e programas de acesso durante os governos Lula e Dilma, reforçou o valor da educação como instrumento de ascensão social, uma percepção limitada pela estrutura de classes e pelo discurso meritocrático.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a subjetividade é constituída pela síntese de determinações das condições objetivas de existência e é permeada por significados compartilhados socialmente. Os significados sociais são a generalização da realidade que formam a singularidade (Leontiev, 1978). Ou seja, à medida que os significados, cristalizados nas palavras, são apropriados pelos indivíduos e passam a fazer parte de sua consciência, tornam-se instrumentos para organizar o pensamento e interpretar a realidade. É por meio desse processo que se estabelece a mediação na relação com o mundo, o que evidencia a concepção vigotskiana da situação social de desenvolvimento como unidade entre o interno e o externo. Nessa unidade, as vivências se constituem e os processos sociais são interiorizados, fundamentando a formação do psiquismo (Vigotski, 2009).

Em síntese, para os familiares dos sujeitos participantes, o estudo sempre foi valorizado e idealizado como algo fundamental, desde o início de seu percurso escolar. Entre as razões para isso, constatamos que suas trajetórias de vida se desenrolaram nesse contexto sócio-histórico, cujos significados compartilhados, apreendidos e objetivados, incorporam a dimensão simbólica de um contexto histórico-social do país. Nesse momento, certas possibilidades de ascensão social e de acesso aos bens produzidos por meio da educação superior puderam ser vivenciadas e imaginadas como perspectivas futuras, conforme já apontado por Melo (2021).

Com o início do período pré-escolar, ocorre a ampliação do mundo da criança em dois círculos principais: "[...] um criado pelos pais ou pelas pessoas que convivem com elas[...]; o outro grupo é formado pelos demais membros da sociedade. Portanto, a vida da criança muda muito quando ela entra na escola, onde a relação com os professores faz parte de um pequeno e íntimo círculo de seus contatos" (Facci, 2004, p. 69). A escola terá como responsabilidade central na fase seguinte "[...] introduzir o aluno na atividade de estudo, de forma que se aproprie dos conhecimentos científicos" (p. 70).

Ao todo, serão doze anos de vivências na educação básica, incluindo os ensinos fundamental I e II e o ensino médio[158]. Nesse percurso, as relações sociais, as práticas pedagógicas e as mediações instituídas nos espaços escolares cumprem um papel fundamental na formação da personalidade, guiando duradouramente a constituição dos sujeitos. É nesse contexto que estudantes são inseridos em atividades que possibilitam (ou não) o desenvolvimento de novas necessidades, motivos e sentidos para a apropriação do conhecimento sistematizado.

Desse modo, nas vivências dos sujeitos participantes, observamos relações distintas com a escola. No que se refere ao ensino fundamental, Maria, Henrique e Milka disseram que grande parte das instituições escolares pelas quais passaram ofertava um ensino de muita qualidade:

> *A gente estava em um bairro bem localizado nessa época, eu e minha mãe... Então eu fiz escolas muito boas, municipais. Eu tive várias coisas interessantes [...]. Depois disso eu vim para o SESI. E aí eu fiz todo o fundamental no SESI. Então, por exemplo, eu tive aula de literatura com 10 anos de idade* (Entrevista com Maria).
>
> *Eu fiz inglês por um período. Mas, de novo, as escolas que eu estudei eram escolas que tinham aulas muito boas desses idiomas. Então eu tive inglês desde, sei lá, dez anos de idade* (Entrevista com Maria).
>
> *O fundamental eu fiz em uma escola pública [...]. Pelo menos quando eu estudava lá, era uma escola acima da média lá. [...]* (Entrevista com Henrique).

Contudo, ainda sobre esse período da vida escolar, Bruno e Milka apresentam contradições importantes:

> *Na primeira escola que eu estudei, que era perto da minha casa, não era assim, era totalmente diferente, a dinâmica era muito diferente, também muito por estar na periferia [...]. Como é que eu posso dizer, era uma* ***escola mais selvagem****. Então tinha muita briga, polícia, briga na porta de escola, sabe esse tipo de coisa. Era bem ruim* (Entrevista com Milka, grifos nossos).
>
> *A minha relação no ensino fundamental era daquela forma que* ***a gente era meio que, um encosto*** *[...]. Tinha colegas assim que passavam por situações em casa, [...] chegava com as costas toda machucada, que apanhava, não tinha esse apoio. Não tinha, para saber o que foi, o que aconteceu.* ***Ninguém olhava****. Tinha colegas assim da minha sala que estavam no banheiro cheirando cola, você dava para ouvir o barulho [...] realmente era meio que jogado mesmo* (Entrevista com Bruno, grifos nossos).

---

[158] Atualmente, temos a seguinte divisão das etapas do processo de escolarização: ensino fundamental I, do 1º ano ao 5º ano, ensino fundamental II, do 6º ano ao 9º ano) e o ensino médio (1º ao 3 ano). Além da educação básica, a matrícula na educação infantil (aos 4 anos de idade) já é obrigatória no país. Introduzimos essa informação para reafirmar a relevância da escola na disponibilização do conhecimento sistematizado para o processo de formação da consciência e, principalmente, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Quando Milka descreve uma das escolas que frequentou como *selvagem*, aponta para um espaço em que as relações sociais eram reguladas pela lógica do conflito e da repressão policial, em vez de uma mediação pedagógica e institucional. Durante a entrevista, ela também compara essa primeira escola com outra que estudou, e afirma que "[...] *lá já era diferente, porque assim que começava algum burburinho, vinha uma intervenção maior para você, aqui não, não pode acontecer esse tipo de coisa"* (Entrevista com Milka).

Por sua vez, Bruno destaca a invisibilidade do sofrimento de colegas e a naturalização de práticas de exclusão, denunciando o abandono institucional. Em ambos os casos, observamos a ausência de mediações capazes de ressignificar situações de violência, negligência e uso de drogas, transformando-as em oportunidades educativas. Situações que estão relacionadas com as condições concretas e com a qualidade das relações estabelecidas em cada escola.

Sendo assim, as narrativas nos permitem retomar a importância das mediações dentro do contexto escolar para o desenvolvimento do psiquismo, sobretudo aquelas estabelecidas com outros seres humanos (Leontiev, 1978). Como afirma Vigotski (2009), é por meio da mediação simbólica e social que o sujeito se apropria da cultura e desenvolve suas funções psicológicas superiores. Na escola, essa mediação precisa ser realizada com intencionalidade. Quando a instituição se omite de seu papel formativo diante das contradições vividas pelo público estudantil, perde a oportunidade de cumprir sua função, correndo o risco de apenas reproduzir as desigualdades sociais.

Do mesmo modo, Saviani (2011), ao discutir a Pedagogia Histórico-Crítica, reforça a centralidade da escola, "[...] cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado" (p. 14). Para o autor, cabe à instituição garantir o acesso ao conhecimento universalmente produzido, de modo a superar as desigualdades que marcam a experiência cotidiana de estudantes das camadas populares. Diante das situações narradas por Milka e Bruno, percebemos a urgência de mediações pedagógicas que, ao invés de naturalizar a exclusão, criem possibilidades de humanização. Esse movimento possibilita o desenvolvimento do psiquismo, a constituição de sentidos para a atividade de estudo e a formação de sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade.

Por outro lado, em uma sociedade em que a educação é considerada uma mercadoria, o próprio significado social que é reproduzido em diferentes espaços aponta grande parte dos serviços públicos como menos qualificados e produtores de resultados inferiores em comparação aos particulares. Milka conta que, antes de ingressar no instituto federal, fez o oitavo e o primeiro ano em uma escola privada. Em relação a esta instituição, diz que*: "[...] Eu tive vários, ótimos professores no ensino médio que apoiaram a gente,* ***porque na escola***

pública o ensino é totalmente diferente de uma escola privada. Né*? [...]lá era totalmente diferente a didática. Os professores incentivavam a prestar o Enem e fazer uma faculdade pública"* (Entrevista com Milka, grifos nossos).

O relato de Milka, ao destacar as diferenças entre sua experiência em escola privada e na pública, denuncia a desigualdade estrutural que marca o sistema educacional brasileiro. Essa percepção dialoga com a análise de Saviani (1999), para quem a educação no Brasil se constituiu historicamente de forma dual, refletindo e reproduzindo a própria divisão social de classes. Enquanto às camadas populares é ofertada uma educação pública precarizada, voltada para a adaptação à ordem vigente, às classes médias e altas é garantida uma formação mais estruturada, voltada à manutenção de privilégios e à ascensão social.

Esse problema, segundo Saviani (2011), já se manifestava nos primórdios da sociedade burguesa: a contradição entre a necessidade de generalizar a escola e, ao mesmo tempo, a intenção de restringir essa generalização apenas ao nível básico. De acordo com o autor, a ideia é que "[...] os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o seu desenvolvimento (Saviani, 2011, p. 85).

As divergências entre o conhecimento que é socializado nas instituições públicas e privadas na educação básica são agravadas pelas políticas de austeridade fiscal, que impactam ainda mais os investimentos na educação, bem como em outras políticas sociais. Atualmente, o financiamento destinado para a educação pública é limitado[159] e insuficiente para fomentar a garantia do padrão de qualidade e equidade, conforme previsto em nossa Constituição de 1988. Trata-se, portanto, de uma realidade objetiva que acaba dificultando a universalização do acesso e o atendimento de necessidades da comunidade escolar.

Outro agravante é observado no avanço da iniciativa privada para a oferta da educação básica, ampliando ainda mais a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro: de um lado, escolas privadas, são vistas como espaços de maior prestígio e qualidade; de outro, escolas públicas, frequentemente submetidas à precarização de recursos, infraestrutura e condições de

[159] Dados no Anuário Brasileiro da Educação Básica em 2024 aponta que o valor destinado a financiar a educação pública brasileira, em 2022, foi de R$ 490 bilhões, representando 4,9% do Produto Interno Bruto (PIB) do país. No PNE (2014–2024) estava prevista a meta de ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, 10% do PIB, ou seja, uma realidade ainda distante de ser concretizada na atual conjuntura política e econômica do Brasil. Dentro do volume de gastos na área, a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) respondeu por 73,8% do total, R$ 361 bilhões. Link para acesso: https://anuario.todospelaeducacao.org.br/capitulo-9-financiamento.html.

trabalho docente[160]. São estes significados referentes à educação produzidos na organização social capitalista em que vivemos que acabam sendo apropriados pelas famílias e, também, pelo público estudantil.

Saviani (2011) explica esse movimento de desvalorização da escola pública como a expressão da contradição da sociedade de classes: enquanto a instrução ampla ameaça a estratificação social, a burguesia busca reduzir o impacto transformador da educação. Esse movimento se intensifica na fase atual do capitalismo, marcada pela contradição entre o avanço das forças produtivas e a manutenção da propriedade privada, indicando a necessidade de superação dessa ordem social.

Além disso, encontramos nos relatos dos sujeitos participantes a percepção de que uma boa escola está fortemente associada à sua capacidade de preparar para o vestibular e/ou Enem, deslocando para segundo plano outras dimensões da formação no ensino médio:

> *Meu pai não queria pagar uma escola particular de Ensino Médio,* ***a gente sabia que se precisava fazer Ensino Médio numa [escola] particular, você teria chance de fazer uma universidade boa, pública, depois****. Mas eu consegui passar numa escola técnica estadual que tem lá em São Paulo, as Etecs* (Entrevista com Maria).

> *Já depois, no ensino médio, eu fazia CEFET. Tinham muitos simulados do Enem e a nossa professora de redação era incrível [...]. Eu só desenvolvi um modelo junto com ela, e fui preparado para fazer uma redação. Porque o resto do* ***CEFET te prepara para fazer tudo****, né* (Entrevista com Henrique).

Enquanto algumas instituições, em especial escolas particulares, técnicas e federais/estaduais, organizam seu trabalho pedagógico em torno da preparação para o ingresso na educação superior, outras, em sua maioria estaduais, sequer apresentam esse horizonte como possibilidade concreta para seu corpo discente. Essa diferenciação contribui para a reprodução das desigualdades sociais, ao naturalizar a ideia de que apenas determinados grupos podem aspirar à universidade, restringindo socialmente durante muito tempo o acesso e a permanência a uma parcela específica da população.

Em uma conjuntura de desigualdades e contradições vivenciadas, também emergem relatos de experiências que impulsionam o processo de desenvolvimento. A escola que Maria frequentou, nos anos iniciais do seu processo de escolarização, propiciava ao público estudantil oportunidades diversas, que segundo ela, foram fundamentais para que hoje desenvolvesse uma consciência mais crítica do mundo. A estudante reafirma que, atualmente, se reconhece como

---

[160] No caso da educação superior pública brasileira, o contexto histórico e o imaginário social assumem contornos distintos, uma vez que, até poucas décadas atrás, o ingresso nas universidades públicas era majoritariamente restrito aos jovens oriundos das camadas mais favorecidas da sociedade. No final deste tópico, retomaremos essa discussão.

uma artista, uma identidade que foi sendo constituída durante toda a sua infância, como, por exemplo, nas aulas de Artes que teve no ensino fundamental, quando ainda estudava no Sesi. Sobre isso, relata:

> *Eu tenho uma bolsa que eu fiz para minha mãe. Mas essa bolsa tem [...] uns 15 anos. [...] E aí, eu lembro que o pessoal bordava e fazia fuxico, fazia essa coisa. E aí, tinha uns carimbos, tinha umas coisas que você podia desenhar. Só que aí eu fui tentar fazer um desenho, e não ficou bom. E aí, manchou. [...] Depois eu pintei a bolsa inteira. Com várias cores, uma coisa bem Picasso, uma coisa bem colorida. E ela tinha tanta tinta que ela ficou muito tempo pendurada na sala de arte, secando. E a escola inteira viu a bolsa. E essa foi a única bolsa daquele tipo na escola toda. Foi aí que eu decidi fazer Artes* (Entrevista com Maria).

Esse episódio, guardado em sua memória como decisivo para a escolha de seu curso atual, ilustra como a escola pode ser espaço de expressão, reconhecimento e constituição de sua personalidade. Além do mais, a fala de Maria reforça a função da educação e da arte no processo de humanização, possibilitando o acesso e a apropriação dos instrumentos e signos historicamente produzidos pela humanidade, que servem de alicerce para o desenvolvimento. Nesse sentido, Vigotski, conforme analisam Barroco e Superti (2014), destaca a estreita relação entre a arte e a vida[161], concebendo-a "[...] como ação humana intencional que recria a realidade material e transforma o próprio sujeito, sob a concepção da natureza essencialmente social e histórica do psiquismo" (p. 24). Maria, nos conta que:

> *Eu lembro que com 10 ou 11 anos, a gente estava começando a ter essas aulas de português que era sobre as correntes literárias e tal. E eu fui aprender sobre terror e horror. E eu li um livro da Lygia Fagundes Telles, que é o Pôr do Sol e outros Contos. E tinha um conto de terror que era horrível. Na verdade, todos os contos aqui para mim foram muito horríveis. E foi a primeira vez que eu tive a sensação, dentro da literatura, dessa sensação* ***de quando você lê o livro e você tem um sentimento****. E eu fiquei inconformada que não tinha o final* (Entrevista com Maria, grifos nossos).

Assim, a arte é, na verdade, "[...] um objeto cultural, elaborado sob dada técnica construída socialmente, com dada temática para objetivar os sentimentos e, entendemos, as demais capacidades mentais tipicamente humanas" (Barroco; Superti, 2014, p. 24). Embora também se constitua a partir de signos e significados, sua particularidade está em mobilizar intencionalmente sentimentos e emoções, o que possibilita que o sujeito, ao se apropriar delas, reorganize sua vida psíquica e sua consciência.

---

[161] As considerações das autoras Barroco e Superti (2014) tiveram como referência central a obra de Vigotski *Psicologia da Arte*, publicada em 1999 pela editora Martins Fontes. Nela, Vigotski apresenta essa relação e defende o quanto a arte é capaz de objetivar sentimentos e outras possibilidades humanas, enriquecendo as discussões sobre seu papel no processo de desenvolvimento humano.

Bruno, como discorremos em breve, também mencionou a presença e os impactos da arte em sua história de vida. Por isso, é uma pauta que suscita algumas reflexões importantes sobre como a estrutura atual da universidade e a oferta de experiências artísticas e culturais possibilitam o desenvolvimento da consciência crítica destes sujeitos. No caso de Maria, por exemplo, as suas vivências com a arte e a apropriação de objetos culturais, contribuíram para o início de uma formação profissional posterior mais significativa e menos alienada[162].

Entrando já o período do ensino médio, Maria, Henrique e Milka[163] frequentaram em um instituto federal, ou, no caso de Maria, estadual. Maria destaca que: "[...] *meu ensino médio foi no instituto, eu tive Filosofia no primeiro ano, Sociologia no primeiro ano. Era integrado com técnico na época, mas era opcional[...]"* (Entrevista com Maria). A estudante mencionou, no decorrer da entrevista, o quanto a sua trajetória escolar no instituto contribuiu para a qualidade da sua formação no ensino médio. Entretanto, Maria relata sobre sua vivência nesse período:

> *Então eu levava duas horas para chegar na escola de ônibus e duas horas para voltar. E nessa época, também, eu comecei o Técnico em Moda. Na verdade, é um Tecnólogo, mas é técnico em moda. E como eu estudava na escola e tinha essa estrutura da escola técnica, a gente tinha lugar para colocar marmita para esquentar, a gente tinha esse ambiente que dava para se fazer esse intercâmbio, então eu conseguia fazer o técnico. Mas às vezes, eu ia para a terceira, quarta aula, só assistia duas aulas, comia e ia para o técnico. Ou às vezes eu ia para o técnico direto, ou às vezes não ia para nenhum dos dois* (Entrevista com Maria).

Na seção anterior, citamos desafios semelhantes enfrentados por Milka, que, assim como Maria, precisou conciliar o final do ensino médio, um curso técnico e as aulas em um cursinho preparatório, um período marcado por uma rotina intensa de estudos. Essa dinâmica reflete, mais uma vez, a lógica produtivista e de desempenho em que estão inseridos e como, considerando o lugar que ocupam no sistema de classes, cada um terá oportunidades e experiências distintas. Estudantes da classe trabalhadora, que até pouco tempo não tinham como perspectiva a possibilidade de ingressar em um curso superior, precisam, em muitas situações, pagar um preço alto para poder garantir essas oportunidades.

Ademais, é importante mencionar como e quais conteúdos as pessoas entrevistadas rememoram sobre as suas vivências escolares com o corpo docente presente na educação básica:

---

[162]No tópico sobre o desenvolvimento da atividade de estudo profissionalizante, veremos o quanto as vivências de Maria constituíram os sentidos da relação que ela tem hoje com o seu curso.

[163] Milka ingressou no segundo ano.

> *E eu tive professores, o meu professor de história [...] trazia o material e a gente não tinha professor de Geografia na época e ele trazia o material do cursinho de Geografia que ele ministrava na [escola] particular para a gente. Então você vê o tanto que ele queria incentivar a gente a estudar e fazer também uma faculdade pública. E minha professora de química e minha professora de física, elas fizeram uma apostila própria dela. Assim, com o conteúdo caso achavam relevante, fora da apostila que a escola entregava e ministrarão para nós, para sermos melhores no Enem. Sou muita grata a eles. Eu queria até voltar lá na escola para conversar e falar da minha trajetória, porque quando eu passei, eles ficaram muito felizes* (Entrevista com Milka).

> *Eu tive várias coisas interessantes, dinâmicas que eu lembro de ter momentos de aprender as coisas. Eu lembro da professora ensinando a escrever. Foi um momento muito importante* (Entrevista com Maria).

> *[...] falavam assim: se você ficar de dependência ou recuperação vai reprovar comigo, então, tipo assim, não tinha aquela preocupação, vamos dizer, de ensinar, sabe? Não eram todos professores, tinham alguns, por exemplo, o professor de história, de artes. A professora de artes [...] dava alguns toques, algumas coisas, sabe? Quando eu estava quase terminando o ensino fundamental, que estava meio que na galera. Ela falava assim, tem universidade aqui do lado, você pode fazer alguma coisa. Tinha essa professora que eu lembrei agora que deu, mas a maioria era, estou aqui por obrigação, por conta do salário, então, dava aula maldada. Então, não se preocupava* (Entrevista com Bruno).

A partir dos estudos de Asbahr (2011), entendemos que ser professor ou professora se constitui como um dos processos mais importantes de mediação das relações estabelecidas com o público estudantil, o conhecimento e a escolarização, tanto que, em suas análises, a autora observa o fato de que "[...] a relação com a professora também aparece como um dos motivos da atividade de estudo" (Asbahr, 2011, p. 148). No tópico seguinte, veremos que os aspectos pertinentes a essa relação são fundamentais para o desenvolvimento desses sujeitos em todo o percurso escolar, inclusive na educação superior.

Em síntese, as reflexões apresentadas reiteram a centralidade da família e da escola, bem como das dinâmicas nelas estabelecidas, para a internalização dos significados atribuídos à educação. Tais significados são, por sua vez, determinados pelo modo de produção em vigor na nossa sociedade: o capitalismo. Por isso, aspectos sociais mais amplos irão fazer parte da constituição de cada uma delas.

Paralelamente, a discussão demanda a incorporação do **trabalho** como categoria central, reafirmando seu papel como atividade fundante do ser social. É por meio do trabalho que o indivíduo transforma a natureza e, nesse mesmo movimento, transforma a si próprio, superando seus limites biológicos e abrindo possibilidades ilimitadas para o seu desenvolvimento e para a formação de sua consciência. Ao intervir na natureza para satisfazer suas necessidades, o ser humano cria necessidades de ordem superior, impulsionando o desenvolvimento progressivo de seu psiquismo (Leontiev, 1978).

Afinal, sob a perspectiva teórica adotada, o trabalho é compreendido como a base da consciência humana (Leontiev, 1978). Consequentemente, seguindo o alerta de Mészáros (2008) de que a compreensão do lugar da educação requer a análise da estrutura do trabalho na sociedade, recorremos às obras de Antunes (2020; 2025). A análise das configurações contemporâneas do trabalho, já mencionadas anteriormente, permite-nos compreender os motivos expressos pelo público discente em relação às suas ações de estudo[164].

No âmbito desta pesquisa, já demonstramos que as duas dimensões – trabalho e educação – se articulam. Sendo assim, discuti-las de forma dissociada é limitar a compreensão do processo de humanização, uma vez que estão intrinsecamente relacionados. Como mencionamos nas histórias de vida, todos os sujeitos desta investigação são oriundos dessa parcela da população, cujas possibilidades de estudo e de trabalho foram mais restritas, sobretudo para as suas famílias. Dos quatro participantes, apenas os pais de Milka finalizaram a graduação em nível superior, isso após os quarenta anos de idade, quando as condições concretas se tornaram favoráveis para a retomada dos seus estudos, conforme já citamos.

Dadas as necessidades imediatas da classe trabalhadora, que precisa vender sua força de trabalho para adquirir os bens necessários à subsistência, percebemos o quanto a influência de uma família pertencente a essa classe, que valoriza o estudo como única herança possível, pode ser determinante. A educação superior é compreendida como uma possibilidade de acesso, no futuro, a outras oportunidades de trabalho. Nesse sentido, ingressar e concluir a graduação está, no modo de produção vigente, diretamente associado à busca por melhores condições de vida, acesso a trabalhos mais dignos, com melhores remunerações e oportunidades.

Como resultado de uma sociedade historicamente dividida em classes, a escola e a universidade se configuram como espaços de disputa entre interesses contraditórios. De um lado, impera uma perspectiva que busca manter a hegemonia vigente, baseada na exploração do trabalho e na produção de desigualdades sociais. Essa vertente visa formar indivíduos com acesso restrito ao conhecimento científico, de modo a garantir a reprodução das relações de dominação e atender às exigências do capital, especialmente na formação de mão de obra adaptável às novas tecnologias e às transformações do mercado.

De outro lado, emergem resistências que tensionam esse modelo e reivindicam transformações estruturais que possibilitem o pleno desenvolvimento dos indivíduos, isso pressupõe o acesso universal aos bens historicamente produzidos pela humanidade, tanto os

---

[164] Esta discussão sobre a estrutura da atividade, suas ações e operações, será realizada no tópico seguinte.

materiais quanto os imateriais, como o conhecimento científico, a arte e a cultura (Leontiev, 1978). Nesse embate, delineiam-se duas concepções de educação: uma voltada à funcionalidade econômica e à manutenção da ordem social vigente, e outra orientada pela perspectiva da emancipação humana e da superação das desigualdades estruturais. É essa segunda concepção que este trabalho assume e defende.

O nosso público-alvo, integrantes do corpo discente atendido pela Política de Assistência Estudantil na educação superior, traz consigo uma particularidade de existência que o constitui: todos os sujeitos pertencem à classe-que-vive-do-trabalho, assim como suas famílias Embora suas trajetórias sejam marcadas por especificidades próprias deste tempo, a categoria **trabalho** permanece central em suas vidas, tal como ocorreu com seus familiares. Na contemporaneidade, por exemplo, jovens na faixa etária dos 18 aos 24 anos[165] vivenciam um período crucial, que, para muitos, marca o início da vida autônoma e o ingresso no mercado de trabalho. Como bem destacam Abrantes e Bulhões (2020):

> A autonomia suposta no vínculo do jovem com a realidade, considerada uma realização a ser conquistada, não é analisada somente pela dimensão subjetiva, pelos elementos cronológicos aparentes, pelas relações interpessoais imediatas ou pelas questões cotidianas utilitárias que se apresentam ao indivíduo, mas pensada no coletivo e histórico, portanto na **dimensão supraindividual que determina as relações sociais da pessoa jovem, considerada nas condições concretas das formações sociais capitalistas** (p. 247, grifos nossos).

Diante disso, é preciso refletir que o trabalho na juventude inicial, compreendido pela literatura como atividade produtiva (Abrantes; Bulhões, 2020), constitui-se a partir da necessidade de proverem sua subsistência, do mesmo modo que é orientado pela finalidade de terem condições para se manterem na educação superior. Como nos indica Mészáros (2008), a educação está profundamente determinada pelas relações sociais de produção, ou seja, pela forma como o trabalho está organizado em uma dada sociedade.

Logo, um aspecto comum e central em suas vidas é a relação que estabeleceram desde muito cedo com o trabalho. Na história de vida de Henrique, por exemplo, após finalizar o ensino Técnico em Eletrônica no CEFET, o estudante conseguiu uma oportunidade de emprego na sua área de formação, a qual ele mencionou ter sido muito significativa, afirmando inclusive que "[...] *foi meu ápice de sentir que eu estava onde tinha que estar*" (Entrevista com Henrique). Observamos que o ingresso de Henrique no mercado de trabalho, aliado à identificação

[165]As características existentes para cada período de desenvolvimento são determinadas pelos aspectos ontológicos, ou seja, em cada tempo histórico, encontramos generalizações distintas.

profissional e à boa remuneração, configura-se, em um primeiro momento, como um cenário bastante atrativo.

Em muitos momentos, deixou explícito que a continuidade dos estudos na educação superior não era algo que almejava[166], pelo menos, não naquele momento, "[...] *se fosse por mim* ***eu estaria em outra cidade trabalhando***" (Entrevista com Henrique, grifos nossos). Em um momento da entrevista, afirma que quando seus pais pediam para que continuasse os estudos na universidade, dizia o seguinte: "[...] *eu não vou estudar e perder o tempo que eu tenho com a minha família e amigos por causa de um diploma. Não precisa de um diploma para me sair bem na vida* (Entrevista com Henrique).

Outra discussão mencionada por Henrique refere-se à dificuldade de inserção na área de formação durante a graduação. Sobre isso, afirma: *"*[…] *porque para mim não serve de nada um diploma sem experiência no mercado de trabalho. A gente já está com mais de 18 anos, não faz sentido estudar de manhã e à tarde ficar por conta de continuar estudando, e à noite também* […]*"* (Entrevista com Henrique). Essa fala permite acrescentar duas observações importantes para a análise. A primeira diz respeito à proximidade entre o sentido atribuído à graduação e a expectativa de ingresso no mercado de trabalho, revelando o quanto a educação superior se apresenta, para muitos integrantes da classe trabalhadora, como um meio de alcançar melhores condições de vida por meio do emprego. A segunda observação remete à discussão sobre a articulação entre formação acadêmica e formação técnica ou prática, apontada por Saviani (2007), que defende a concepção de trabalho e estudo como dimensões intercomplementares do processo formativo, e não como esferas separadas ou hierarquizadas.

No entanto, ao trazermos essa discussão para a realidade da sociedade capitalista, é preciso problematizar as condições concretas de vida da juventude pertencente à classe trabalhadora. Se, por um lado, a articulação entre teoria e prática é essencial para a formação omnilateral, por outro, cabe questionar: em que medida seria possível garantir essa integração em um contexto no qual grande parte do público estudantil não tem assegurado sequer o acesso a condições básicas de permanência? Como reorganizar a relação entre trabalho e estudo sem naturalizar a precarização do tempo de vida das pessoas, que muitas vezes precisam trabalhar por necessidade e não como parte de um projeto formativo integrado? Apesar dessas contradições, a articulação plena entre trabalho e educação, visando o bem-comum e o desenvolvimento humano, não corresponde a um objetivo do modo de produção capitalista, não

[166] Já citamos em outros momentos desse texto, que os motivos que impulsionaram Henrique a continuar os estudos na universidade pública estão vinculados às expectativas e desejos dos seus pais. Retomaremos esse assunto no último tópico desta seção.

para todas as pessoas. Daí a necessidade de mudanças estruturais no sistema, como defende Mészáros (2008).

Henrique complementa sua fala apontando uma desvantagem para o público estudantil que está no interior da universidade pública em relação àqueles indivíduos que estão em instituições privadas, especialmente no que se refere à inserção no mercado de trabalho ainda durante a graduação. Para ele, a ausência de oportunidades de experiências práticas ao longo do curso constitui um obstáculo, pois uma formação baseada apenas na teoria, ainda que de qualidade superior, pode resultar na perda de oportunidades profissionais. Sua crítica expressa, portanto, possíveis lacunas entre a formação acadêmica e a prática profissional, acentuada em contextos nos quais o mercado valoriza estudantes que já atuam em sua área desde o início do curso. Veremos, no decorrer desta seção, que o estudante incorporará novos significados ao seu curso superior, modificando inclusive a maneira como percebe o impacto da graduação em sua vida, especialmente no que diz respeito à ampliação das oportunidades de trabalho.

Milka também vivenciou uma experiência anterior no mercado de trabalho, antes do ingresso na universidade, a qual mencionou inclusive que "[...] *foi uma parte bem legal na minha vida, fora da faculdade, porque eu comecei a trabalhar. E a gente viajava bastante na região de São Paulo, porque era necessário ir até a casa dos clientes, às vezes fazer, gravar um podcast ou entrevistar eles presencialmente*" (Entrevista com Milka). A estudante atribui um valor positivo à sua experiência, associando-a à liberdade e à autonomia.

Já Bruno e Maria narraram relações diferentes com o trabalho antes do ingresso na universidade:

> *Eu já trabalhei como feirante, já ajudei na limpeza de higienização de verduras, [...] trabalhei em supermercado como repositor, mas assim,* ***todo informal, sabe, sem aquele registro, você vai lá e te dou o dinheiro e você recebe****. E sem ser todo dia também* (Entrevista com Bruno, grifos nossos).

> *Eu já cheguei um momento de trabalhar de segunda a segunda. Eu trabalhava na [empresa do ramo de roupas] e em outro emprego, porque lá era só seis horas. Então,* ***eu trabalhava doze horas por dia. Uma coisa bem exaustiva****.* (Entrevista com Maria, grifos nossos)

Nos excertos, vemos que Bruno menciona experiências de trabalho informal, intermitente, precário e sem direitos, que se inscrevem nas formas contemporâneas de flexibilização do trabalho (Antunes, 2025). Já Maria vivenciou uma rotina de trabalho exaustiva e contínua (12 horas/dia, sem folga semanal), denunciando uma clara condição de exploração.

Sobre esse aspecto, Antunes (2025) denuncia uma das principais marcas do trabalho no capitalismo atual: a intensificação da exploração do tempo de vida do trabalhador e da

trabalhadora, que passa a viver uma subordinação ampliada entre tempo de trabalho e tempo de vida. Para o autor, a classe trabalhadora passa a estar inserida em uma lógica em que o tempo produtivo invade todas as demais esferas da vida, inclusive aquelas que deveriam ser voltadas à formação[167] e ao desenvolvimento humano.

Nas vidas de Bruno e Maria, as situações de vulnerabilidade enfrentadas por suas famílias e a necessidade de uma fonte de renda para contribuir com as despesas em casa foram decisivas, retardando o momento em que conseguiriam acessar os cursos que almejavam na universidade pública. Desse modo, ao analisarmos as diferentes relações que os sujeitos participantes tiveram com o **trabalho**, podemos inferir que, longe de ser apenas uma barreira à permanência, o trabalho constitui-se como mediação concreta que pode tanto tensionar quanto impulsionar a formação acadêmica, a depender das suas características no modo de produção de determinada sociedade. No caso da sociedade capitalista, a qual visa a obtenção a mais-valia a qualquer custo, temos uma precarização e reificação do trabalho sem precedentes, como bem denuncia Antunes (2020)[168].

Outro problema do modo de produção capitalista é a alienação. Na fala de Henrique conseguimos extrair o impacto uma atividade produtiva alienada na sua vida acadêmica:

> *O que me deixa triste é que eu não estou me dedicando a nada, porque eu não consigo me dedicar à faculdade, igual o projeto de extensão, ou IC, ou estar estudando ali, desenvolvendo alguma coisa. E nem na área profissional,* ***porque é um estágio de vendas de planos de telefone, não tem absolutamente nada a ver com o que eu queria fazer no meu curso****. Então acaba que eu não consigo me dedicar em nada,* ***sou só no automático*** (Entrevista com Henrique, grifos nossos).

O estudante, ao usar a expressão "*sou só no automático*", sintetiza a forma como a classe-que-vive-do-trabalho – que corresponde à maioria da população –, tem conseguido desenvolver sua atividade produtiva no mundo, realizando ações desprovidas de sentido. Nesse cenário, o trabalho intelectual e o trabalho manual encontram-se cindidos, de tal forma que, com a divisão social do trabalho, característica de uma sociedade de classes, a atividade

---

[167] Sobre a luta pelo direito ao trabalho em tempo reduzido e pela ampliação do tempo fora do trabalho, o chamado tempo livre, Antunes (2025) alerta que "[...] é muito diferente de flexibilizar a jornada, uma vez que esta se encontra em sintonia com a lógica do capital – deve estar intimamente articulada à luta contra o sistema de metabolismo social do capital que converte o 'tempo livre' em tempo de consumo *para o capital*, onde o indivíduo é impelido a 'capacitar-se' para melhor 'competir' no mercado de trabalho, ou ainda a exaurir-se no consumo *coisificado* e *fetichizado* inteiramente desprovido de sentido" (p. 180).

[168] Na sua obra, *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços da era digital*, Antunes (2020) apresenta as tendências do trabalho no Brasil, as quais estão cada vez mais distantes do seu sentido estruturante de humanização e desenvolvimento.

espiritual e a atividade material são delegadas a pessoas diferentes. De acordo com Leontiev (1978), quanto mais acentuada estiver essa separação, "[...] menos capaz é o homem de reconhecer, no primeiro, a marca do segundo e perceber a comunidade das estruturas e das leis psicológicas das suas atividades (Leontiev, 1978, p. 118).

A transformação decorrente da ruptura entre os meios de produção e as relações entre os seres humanos será observada no processo de alienação da sua atividade. Quando a força de trabalho passa a ser convertida em mercadoria, quem trabalha é privado do produto de sua própria atividade, vivenciando um estranhamento diante do conteúdo objetivo que produz. Desse modo, o trabalho, embora se configure como potencial de emancipação e humanização, também assume um caráter de degradação e alienação (Leontiev, 1978).

Neste sentido, estamos diante de contradições entre as possibilidades de existência do sujeito trabalhador que, para estudar, precisa conciliar uma escala de trabalho exaustiva, incerta e, muitas vezes, alienada. Abrantes e Bulhões (2020) pontuam que é "[...] no cenário da ideologia neoliberal e na combinação entre taylorismo e toyotismo que o jovem atuará no mundo, o que significa afirmar que sua existência é determinada pela realidade do desemprego estrutural e do trabalho precário" (p. 249).

Além de exercer uma atividade produtiva – necessidade que depende do lugar que o sujeito ocupa na realidade objetiva em que está inserido –, outros projetos de vida orientam a dinâmica de atividades que podem ser desenvolvidas, bem como as principais determinações para o seu desenvolvimento como sujeito, entre elas, a atividade de estudo para formação profissional na educação superior. Por isso, articular as dimensões do estudo e do trabalho, sob as particularidades da nossa sociedade, é fundamental para compreender os motivos envolvidos no processo. Tal análise permite desvelar sentidos pessoais constituídos e suas implicações para a permanência estudantil nesse nível de ensino.

Portanto, a unidade entre trabalho e educação proposta neste estudo orienta-se pela premissa do desenvolvimento pleno das potencialidades de cada indivíduo. Algo possível em uma forma de organização social em que o trabalho esteja vinculado ao processo formativo e vice-versa, com o objetivo de transformação das condições objetivas da realidade e o atendimento das necessidades humanas, sem exclusão e exploração. É justamente a vivência nesta relação que produzirá condições para a construção de uma práxis consciente no mundo, implicando o desenvolvimento da unidade contraditória entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva, tal como defendem Abrantes e Bulhões (2020).

Todavia, o que existe em vigor hoje – educação e trabalho como mercadorias – não atende a esta finalidade. Se por um lado, temos a dimensão do trabalho cada vez mais alienado,

constituído como um espaço de sujeição, sofrimento, desumanização e precarização (Antunes, 2020), por outro, encontramos a educação superior reificada e entregue à lógica do capital (Mészáros, 2008; Dias Sobrinho, 2010). Deste modo, no interior das tensões e condições impostas pelo capitalismo, a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva encontram-se apartadas e determinadas pelo lugar que essa juventude ocupa em relação aos meios de produção.

Uma separação que, além de gerar alienação, impossibilita que estudo e trabalho se articulem de forma dialética, dificultando a preparação das pessoas em formação para o período seguinte: a idade adulta. Ou seja, discutir permanência estudantil envolve, necessariamente, a compreensão das características e dos impactos do mundo do trabalho na vida de cada sujeito em nossa contemporaneidade.

Além das contradições presentes no mundo do trabalho, também temos reproduzidas no contexto universitário, questões ideológicas neoliberais que interferem no desenvolvimento dessa unidade contraditória. Milka e Henrique revelaram, em suas entrevistas, a presença de uma cultura universitária marcada pela lógica produtivista, que impõe a urgência de uma formação rápida, muitas vezes à revelia do processo formativo em sua complexidade:

> *E na faculdade também tem uma cultura muito ruim, mas ela é predominante. Que assim, você* ***tem que se formar rápido****. Você tem que formar rápido e sair rápido, sabe? E a gente acaba não aproveitando o que a faculdade tem a oferecer [...]* (Entrevista com Milka).

> *Eu pensava que eu ia ficar 5 anos aqui e não vou por conta dos semestres curtos. [...] a gente está fazendo 2 semestres e meio por ano. E, bom a única coisa que eu consegui pensar era que eu* ***tinha que formar rápido****, ficar o menor tempo possível, para não perder as conexões que eu tinha antes* (Entrevista com Henrique).

A ideia de "*ter que se formar rápido*" expressa não apenas uma expectativa institucional, mas também um valor social internalizado, que reduz a universidade a uma etapa de transição acelerada para o mercado de trabalho. Essa lógica tem como efeito o esvaziamento das possibilidades formativas direcionadas ao desenvolvimento humano, na medida em que sobrecarrega o corpo discente com um número excessivo de disciplinas, dificultando o envolvimento mais aprofundado com os conteúdos, as atividades de extensão e pesquisa, e a própria vivência universitária como espaço de construção de outros sentidos.

Quando indagados se essa ideia ainda está presente em suas trajetórias, afirmam que:

> *E, agora eu estou mais tranquilo, eu já entendi o processo da faculdade, vi que eu e o [o amigo] acelerou até demais. O pessoal, sei lá, acho que tem poucos que vão*

> *formar dentro do prazo. Então, eu vi que não precisava disso, até porque se a gente for devagar, por conta dos semestres que estão encurtados, a gente ainda vai formar em 4 anos. Então, não precisa disso* (Entrevista com Henrique).

> *Eu ainda quero formar o mais rápido possível, só que eu, igual eu te falei, eu pegava muitas matérias, agora eu dei uma pisadinha no freio, porque estava me matando. [risos] Aí eu peguei só seis. Porque eu estava pegando oito, teve semestre que eu peguei nove. Aí eu dei uma freiadinha para descansar. No próximo semestre eu volto* (Entrevista com Henrique).

> *Então quando eu começo a fazer alguma coisa eu me dedico naquilo, só que dedicação leva tempo, né? Tem que ter tempo e energia para aquilo. Eu não tem como você se dedicar em muitas coisas ao mesmo tempo, né? Você não é uma máquina, é uma pessoa, você precisa dormir, você precisa comer e afins. Então eu acho que eu me perdi um pouco nessa minha dinâmica, faz projeto de pesquisa, faz empresa júnior, entra no centro acadêmico, faz isso, faz aquilo* (Entrevista com Milka).

> *Vou fazer as disciplinas do meu período com calma e aprender, para saber onde quero atuar, sabe? Então estava fazendo muito isso, estava pegando material lá da frente para acompanhar algum veterano que eu tinha mais afinidade.* ***Mas assim, para quê?*** *E aí, esse período eu falei, não, eu vou fazer as do meu período. Eu estou no sexto, vou fazer as matérias do sexto. Porque até então estava sendo assim, entende? Isso não estava muito bom para mim, então agora a minha dinâmica de estudo está sendo essa. Eu estou, assim, fazendo menos coisa, mais focada naquilo, sabe? Focado nelas* (Entrevista com Milka, grifos nossos).

Na fala de Henrique acima, observamos contradições importantes. Embora o estudante vivencie um processo de reavaliação da própria conduta e de suas expectativas, a pressão pela aceleração da formação ainda está presente. No seu caso, o que o deixou mais tranquilo foi constatar que iria se formar mais rápido que grande parte dos colegas, revelando efeitos da lógica meritocrática e produtivista presentes na educação superior, que incidem sobre a organização das ações da atividade de estudo. Como já discutido anteriormente, Henrique traz consigo, antes mesmo do ingresso no curso, a urgência de se formar para retornar ao mercado de trabalho.

Milka, ao se questionar o "*para que*?" de tudo o que estava fazendo, afirma ter mudado a maneira como lida com as atividades da graduação, um movimento reflexivo a partir do qual ela começa a se perguntar sobre o sentido do que faz na graduação, o que, segundo Leontiev (1978), indica uma mudança possível no motivo de sua atividade de estudo. Contudo, ao falar sobre a correria e a ansiedade vivida por ela e por seus pares, "[...] *não sei por que a gente tem essa neura de querer fazer as coisas rápido*", ela atribui inicialmente explicações de cunho individualizante:

> [...] ***porque o jovem acha que está atrasado constantemente, mas isso é um problema que vem da gente, de ficar se comparando com as outras pessoas.*** *A gente quer se comparar com as outras pessoas, mas não tem nem como você se comparar com*

> *ninguém, porque a vida da pessoa é diferente da sua. [...] Então eu acho que é isso. Você tem que se comparar com alguém e não sei por que essa pressa toda em fazer as coisas, parece que o mundo vai acabar se a gente não fizer tudo hoje. Sabe, eu não sei, o jovem vive assim, ansioso, sistemático. Não sei explicar, [...] mas parece* ***um mal que predomina****, eu converso com minha prima, a gente tem a mesma idade [...]. E eu falo com ela, ela fala para mim que crise dos 20 anos, que a gente acha que está atrasado para fazer tudo. Aí você quer fazer tudo de uma vez, só que não é assim que as coisas funcionam, sabe? Até o meu namorado, ele diz que ele se ligou, o professor dele diz assim, olha, eu fiz isso na sua época de graduação, eu me arrependo, porque eu deixei muita coisa passar na faculdade, porque esse momento da faculdade ele não vai voltar. Eu não tenho pretensão de fazer outro curso e mesmo se eu tivesse não ia ser a mesma coisa* (Entrevista com Milka, grifos nossos).

Apesar da leitura aparentemente individual, é possível identificar que Milka vivencia uma contradição entre a percepção de si mesma e o modo de vida socialmente compartilhado. Ao mencionar que "*parece um mal que predomina*", ela aproxima-se da compreensão de que esse modo de viver está relacionado a gerações e grupos sociais, especialmente entre a juventude presente na universidade. Nesse sentido, ainda que não nomeie diretamente os determinantes sociais desse mal-estar, sua fala expressa um movimento de crítica ao ritmo imposto pela sociedade contemporânea, marcada pela aceleração e pelo ideal de produtividade constante.

Sobre essa urgência, Milka conta que "[...] *estava até conversando com uma amiga, ela é da enfermagem. No primeiro período dela, ela tem 13 de matérias*" (Entrevista com Milka). Ou seja, a exigência formal e a própria organização institucional não respeitam o tempo necessário para uma formação ampliada nos cursos, comprometendo o desenvolvimento da atividade de estudo profissionalizante como processo de apropriação do conhecimento respectivo à sua área de formação. Afinal, o estudo não se reduz a acumular conteúdos, mas é uma atividade orientada por um motivo, que deveria estar voltado à apropriação consciente de conhecimentos socialmente elaborados (Leontiev, 2021; Saviani, 1999; 2011). A fragmentação em múltiplas disciplinas desconectadas pode esvaziar esse motivo, transformando o estudo em tarefa mecânica e automatizada.

Sendo assim, o excesso de disciplinas pode transformar o processo formativo em apenas uma sucessão de ações alienadas a serem cumpridas, e não em um movimento dialético de desenvolvimento da consciência. Nos trechos da entrevista com Bruno, extraímos discussões semelhantes:

> *Você acha que dá para você estudar isso tudo de uma semana para outra, tanto depois que você estudar, que com outras matérias também, se tivesse um período maior, sei lá, se o semestre fosse de 5, 6 meses, não, até de 4, 5, você conseguiria, não, mas teve período, e o nosso semestre foi de 3 meses e meio. Então,* ***é muita coisa para ser aprendida em um tempo curto****. E isso sendo um curso integral de segunda a sexta.*

> *[...] às vezes você tenta filtrar algumas informações que você julga serem mais necessárias para tentar manter os estudos atualizados* [...] (Entrevista com Bruno, grifos nossos).

É notória novamente a particularidade da racionalidade neoliberal presente na sociedade e como essa mesma racionalidade, vai ser incorporada dentro das universidades. Como já advertia Chauí (2003), observa-se a consolidação de um modelo de educação superior orientado por uma lógica produtivista e utilitarista, estruturado para atender às demandas do mercado no século XXI. Um modelo que privilegia a formação pautada em competências técnico-instrumentais, enquanto a dimensão crítica, reflexiva e formativa do conhecimento é progressivamente marginalizada. Nesse modo de vida, portanto, a compreensão das razões que envolvem a maneira como vivemos volta-se exclusivamente para o indivíduo, afinal, é ele que é responsável pela gestão de si, descolado de suas condições históricas e sociais.

Em uma organização social, em que o trabalho e a educação se encontram alienados, ou seja, distantes da sua finalidade, sofrimentos diversos[169] são produzidos. Nos trechos dos sujeitos participantes, observamos ressonâncias dessas vivências:

> *[...] É uma **sensação que você está sendo enforcado**, que você não consegue dar conta, você fala assim, não vou dar conta de aprender isso, eu não consigo, eu não vou dar conta de fazer essa prova. Eu tive colegas que conseguiram tirar algumas matérias, pontos no começo do período, que não foram fazer a última prova, porque falaram assim, não, já consegui. Porque estava tão esgotado, não conseguia parar e sentar. O que tem de aluno aí com problema, que já pediu licença, depressivo e tudo. [...] Tanto que é uma disputa por conta de nota, sabe? Eu até comecei a fazer terapia de novo [...] porque **eu estava sobrecarregado**. [...] não é possível, eu preciso conversar com alguém, com um profissional, para me ajudar. Porque **não está dando para aguentar sozinho*** (Entrevista com Bruno, grifos nossos).

> *Tempo para mim foi uma coisa muito difícil também. Porque a nossa carga horária é grande e, desde quando nós entramos no calendário especial, temos uma quantidade menor de dias, dias letivos no semestre. Mas só a carga horária mudou, porque tem que dar isso, dar aquilo. Então, às vezes **o professor só citava alguma coisa que ele sabia que ia cair na prova**. Quando era alguma coisa importante, eu tinha que chegar em casa e estudar muito mais. Então**, eu acabava abrindo mão de estar em alguns lugares de lazer para estudar mais, sabe? Para tentar dar um passo para conseguir alcançar a turma*** (Entrevista com Bruno, grifos nossos).

> *Eu acho que é muito puxado. [...]**a gente negligencia muito o sono**. Eu mesmo não querendo, às vezes negligencio, sabe, **para cumprir certos prazos**. Mas eu também vejo que não tem como ser diferente, porque é muita disciplina que nós temos que*

[169] Uma reportagem divulgada em março de 2025 no G1 aponta que, de acordo com dados do Ministério da Previdência Social, em 2024 foram registrados quase meio milhão de afastamentos por ansiedade e depressão, o maior número dos últimos dez anos. Uma realidade que denuncia os impactos do sofrimento psíquico produzido pelas atuais condições de trabalho na sociedade capitalista. Link para acesso a notícia completa: https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2025/03/10/crise-de-saude-mental-brasil-tem-maior-numero-de-afastamentos-por-ansiedade-e-depressao-em-10-anos.ghtml

> *fazer e, para bater esses 5 anos, tem que ser dessa forma* (Entrevista com Milka, grifos nossos).

> *Então eu acho que me deixei levar muito por essas atividades extracurriculares e acabei me perdendo um pouco,* ***isso acabou me afogando****. Porque não é legal você, assim, fazer as coisas de qualquer forma ou de mal jeito)* (Entrevista com Milka, grifos nossos).

> *Eu reprovei em estatística por conta disso, porque a gente virou. Você tinha que ter me chamado para fazer essa entrevista quando eu estava virando as noites para estudar [risos]. Teve, esse semestre que eu larguei e depois eu voltei. Eu voltei, e ainda estava rodando o semestre, né? Então eu perdi pelo menos uma prova de cada matéria. E eu consegui recuperar esse semestre. Então imagina como foi minha rotina depois que eu voltei, foi terrível.* ***Teve um final de semana que eu passei 2 dias inteiros sem dormir e metade do terceiro****. No terceiro dia,* ***eu desmaiei na minha casa.*** *Foi terrível. E nessa matéria em específico que isso aconteceu, deu muito certo. Só que era cálculo e, querendo ou não, eu sou bom em cálculo* (Entrevista com Henrique, grifos nossos).

A permanência de cada um deles parece não se sustentar em condições que favoreçam a apropriação do conhecimento científico, mas sim em uma lógica de resistência física e adaptação. Diante da lógica do capital, a universidade tende a se converter de espaço de formação em espaço de sobrevivência e de produtividade, comprometendo a qualidade e o sentido da aprendizagem. Logo, faz-se necessário rever os modos como a universidade organiza o tempo, o espaço e as mediações pedagógicas, sob pena de transformar e reduzir o percurso em mera resistência individual, vinculado aos ideais meritocráticos.

A atividade de estudo, enquanto atividade formativa, só se realiza plenamente quando há condições objetivas e subjetivas para que o sujeito se aproprie criticamente do conhecimento, e isso exige tempo, mediação, diálogo e reconhecimento das múltiplas determinações da vida concreta do público estudantil. Nas discussões a seguir, encontramos as ressonâncias sobre o momento em que Milka decidiu que faria um curso de nível superior:

> *Não sei explicar exatamente. Acho que foi tudo* ***uma construção****, né? E na hora eu falei, não, eu poxa, eu preciso estudar, porque isso aqui eu não sei, mas eu quero aprender. Aí senti essa* ***necessidade de aprender****. A partir daí, foi quando eu comecei a entender o que que eu queria ser, né? Não, eu quero fazer engenharia, mas qual? Conheci engenharia aeronáutica, e quando eu comecei a estudar para o ITA, que é um vestibular de alto nível aqui no Brasil, muitos assuntos que não eram abrangidos na escola, eu comecei a aprender. E com isso você ganha atenção de algum professor porque ele vê que você está interessado. Então tudo mudou ali****, foi no terceiro ano do ensino médio que a minha mente mudou, aí eu comecei a estudar*** (Entrevista com Milka, grifos nossos).

Ela explica ainda que:

> *Eu sempre gostei de ir para escola, só que, eu não tinha essa noção de estudo que eu tenho hoje. Nossa, acho que se eu pudesse mudar [...], eu teria feito muita coisa diferente. Teria aproveitado mais as oportunidades que eu tive. Porque essa mente, de tipo assim,* ***você precisa estudar porque é bom para você, porque o ensino***

> ***transforma, te dá novas ideias***. *Eu não tinha, eu lia porque eu gostava de ler, mas eu lia assim, muita ficção [...]. E estudar mais o que eu gostava mesmo que me interessava, mas essa mentalidade de estudar para um crescimento eu não tinha. Mas como eu sempre fui fã de ler, então acabou que foi indo* (Entrevista com Milka, grifos nossos).

A partir do terceiro ano do ensino médio, Milka relata uma virada significativa na sua forma de se relacionar com os estudos: ela passa a ver o conhecimento como algo que pode abrir horizontes e permitir a realização de um projeto de futuro. Cita que o estudo é "*como uma ferramenta*" (Entrevista com Milka). As experiências vividas por ela nesse momento modificam sua maneira de estar no mundo e as generalizações da educação superior passam a ter significados diferentes dos que tinham até então e, assim, aos serem aprofundados possibilitam a construção de novos sentidos pessoais para a atividade de estudo profissionalizante. Como pontua Vigotski (2009): "[...] perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas" (p. 289).

Além disso, Milka expõe uma pressão para poder também entrar nesse lugar tão almejado:

> *[...] todo mundo estava fazendo uma faculdade. Eu queria fazer faculdade porque, não sei, eu queria muito fazer uma faculdade, ver como é que era, experimentar algo novo e porque eu via que na faculdade talvez eu fosse ter mais liberdade e acesso para esse conhecimento. Entende, por que que eu vi, não, tem pessoas lá formadas que podem me ajudar, lá é um ambiente diferente, né?* ***Todo mundo universitário, é outro peso***. ***Quem vê de fora, nossa você faz faculdade?*** *E aqui realmente a dinâmica totalmente diferente. Então, eu quis mais por isso,* ***para ter acesso a algo mais, sabe melhor do que eu que eu tinha fora da faculdade*** (Entrevista com Milka, grifos nossos).

No relato da estudante percebemos que entre as razões para ingressar na educação superior, temos presente o *status* de ser um estudante dentro de uma universidade, já que é algo esperado socialmente para uma parte da juventude. Além disso, ela enxerga a universidade como um lugar em que terá acesso a um conhecimento que não tem fora dela, e a vivências acadêmicas que lhe proporcionarão novas experiências de vida.

Para finalizar, a seguir destacamos excertos das entrevistas em que os sujeitos participantes narram qual função acreditam que a educação superior desempenha na sociedade em que vivemos:

> *Eu acredito que é [pausa]. Eu ia falar network, mas não é isso. Eu acredito que é o acesso sabe, é* ***a ponte para fazer algo mais***, *porque você só estar na universidade, isso não garante que você vai ser bem-sucedido, que você vai arrumar um bom emprego, que você é uma boa pessoa, não tem nada a ver com isso, mas* ***ela te dá acesso a outras pessoas e a outros lugares que você não saberia se você tivesse fora dela***. *Por isso que eu defendo tanto fazer uma faculdade. Porque hoje tem muito esse discurso, assim, ah, faculdade para que? Tem gente que nem se formou e já está ganhando muito mais dinheiro do que alguém que é formado, que tem diploma. Ou*

> *você, fala que o Engenheiro vira Uber, né? Infelizmente tem essa piada. Mas você pode até virar um Uber, só que assim, o acesso que você tem dentro da universidade não é o mesmo que você tem fora, porque através daqui, pelo fato de ter professores de fora, vários outros colegas de fora, por exemplo, aqui eu de São Paulo, tem um colega meu que é do Acre. Eu já conheci uma menina que veio do Maranhão. Então, assim, é muita gente diferente num lugar só. Então é isso,* ***é um ambiente muito rico para desenvolver novas coisas e ter novas ideias, então eu vejo como isso, como uma ponte para algo maior*** (Entrevista com Milka, grifos nossos).

> ***Conhecimento***. *Entregar o conhecimento para a gente, nada mais. O resto a gente faz.[...] eu acredito que seja um conhecimento para a gente entrar na área de pesquisa, para desenvolver e descobrir coisas novas. Só.* (Entrevista com Henrique, grifo nosso).

> *A função do ensino superior na sociedade é um meio* ***de transformar toda a sociedade em si, de transformar pessoas****, [...] você pode fazer isso pelo ensino técnico, ou se não, uma outra coisa, mas o ensino superior ele vai te* ***abrir portas ao conhecimento****, à informação, sabe? À tecnologia, seja ela de qualquer forma, pode ser, pode não, devem ser revestidas para a sociedade. Então acho que o ensino superior tem uma base, tem um acesso muito importante na sociedade, sabe?* ***De transformação de vida em si mesmo*** (Entrevista com Bruno, grifos nossos).

> *Na nossa sociedade? Qualificar mão de obra. Até você, que está produzindo, se você tivesse bolsa de mestrado, por exemplo, é mão de obra. É o que a gente está falando sobre a produção acadêmica. Produção acadêmica é mão de obra. Sim. Falta um pouco para as pessoas terem noção disso. Não há nada dentro do capitalismo que não seja mão de obra.* ***A função única da universidade é produzir mão de obra. E mão de obra intelectual também. Isso é mão de obra. Então, é mão de obra*** *(*Entrevista com Maria, grifos nossos).

Por conseguinte, os sujeitos participantes, como vimos neste tópico, trazem consigo experiências com significados contraditórios a respeito da educação superior. Inicialmente percebemos que se aproximam da ideia de acesso ao conhecimento para a ascensão social, qualificação de mão de obra e melhoria das condições atuais de vida, dada a particularidade da divisão de classes em nossa sociedade e da desigualdade de acesso aos bens produzidos pela humanidade.

Também encontramos significados direcionados ao conhecimento, ao desenvolvimento humano e à transformação social. Dias Sobrinho (2010) defende que, independentemente dos problemas que se apresentam à educação superior, ela **constitui-se como um espaço de formação humana e de produção de sentidos coletivos**, na medida em que possibilita reflexões críticas sobre a realidade e o engajamento em práticas que visam à emancipação social. Nas palavras do autor, a educação superior

> [...] ocupa um lugar central no desenvolvimento cultural e econômico da vida contemporânea. Pode-se dizer que o tipo de futuro que teremos em boa parte vai depender das respostas que hoje dermos aos dilemas da educação superior. Por tudo isso, é importante refletir sobre **as funções que exercem na construção da sociedade**, não simplesmente do ponto de vista de sua participação na capacitação

> profissional e técnica, mas, também e sobretudo **em relação aos significados éticos e políticos**, que constituem parte essencial daquilo que é a sua responsabilidade pública (p. 44, grifos nossos).

Nesse caminho, apesar das contradições ensejadas no modo de produção capitalista e no sistema meritocrático de ensino, conforme observadas nas discussões iniciais, a educação superior precisa, em primeiro lugar, reconhecer as diversidades do seu público e, cada vez mais, avançar na construção de práticas que atendam às especificidades do processo de ensino-aprendizagem, de modo que este promova o desenvolvimento humano e, consequentemente, a transformação da sociedade. Esse deve ser o papel fundamental da educação.

Entretanto, como destacamos na seção 3, até o início dos anos 2000, o acesso à educação superior pública era majoritariamente restrito às camadas dominantes da sociedade (Saviani, 2010). Esse dado histórico nos ajuda a compreender a permanência de ideologias que reforçam a visão das universidades públicas como espaços de excelência destinados a poucos. A possibilidade de ingresso em um curso superior raramente se colocava como horizonte concreto para jovens da classe trabalhadora e, ainda que atualmente o acesso tenha se ampliado, sobretudo por meio da Lei de Cotas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a maior parte ingressa em instituições privadas (INEP, 2024), muitas vezes em cursos noturnos, como forma de conciliar os estudos com a necessidade de inserção no mundo do trabalho.

As universidades federais, organizadas pelo tripé ensino, pesquisa e extensão e historicamente responsáveis por uma formação mais ampla e articulada, são socialmente reconhecidas como instituições de maior prestígio. Milka cita a cobrança da mãe e os motivos para que estudasse em uma universidade pública:

> *Ela [mãe] sempre me incentivou. Assim, não desmerecendo a escola, as faculdades privadas. Mas ela sempre falou* ***você tem que fazer uma escola, uma federal****, né?* ***Porque é bom, lá o ensino é diferente****, então ela sempre me incentivou para essa área.* ***Na escola também teve, mas a maior, o maior incentivo foi da minha mãe*** (Entrevista com Milka, grifos nossos).

Nesse contexto, a fala de Milka ilustra como o prestígio da universidade pública se materializa no imaginário social e familiar. Sua mãe, ao incentivá-la a buscar uma *federal*, revela a valorização simbólica que tais instituições carregam, entendidas como espaços de ensino diferenciado e de qualidade superior. Esse incentivo, por um lado, evidencia a luta de famílias trabalhadoras para garantir aos filhos acesso a melhores oportunidades; por outro, também revela a reprodução da lógica que hierarquiza as instituições de ensino, reafirmando as desigualdades estruturais de acesso e permanência na educação superior.

Trata-se de uma discussão necessária, tendo em vista que o sentido pessoal atribuído à atividade de estudo profissionalizante está diretamente relacionado ao significado socialmente compartilhado da educação. Diante disso, a depender das condições objetivas de vida enfrentadas pela juventude – conforme apresentado na seção anterior – esses significados supraindividuais existentes em uma determinada sociedade, de acordo com Leontiev (2021, serão "[...] interpretados por características concretas do indivíduo, sua experiência anterior, sua atitude peculiar, seu temperamento etc." (p. 118). Ao serem individualizados, passam a existir dentro e fora dos sujeitos, ligando-se a outros elementos da consciência individual. O autor denomina esse caráter psicológico dos significados como sentido pessoal, que só poderá ser acessado por meio da análise das relações internas estabelecidas na consciência, sempre tendo como base a atividade realizada pelo indivíduo concreto com a sua realidade exterior.

Será por meio desse movimento que buscaremos compreender os motivos envolvidos, pois, "[...] para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde" (Leontiev, 1978) p. 97), o objetivo central dessa seção. Contudo, antes traremos no próximo tópico, o processo de formação da atividade dominante durante o período da graduação, analisando como os sujeitos participantes, no momento da entrevista, relatavam articular as ações e as operações da sua atividade de estudo.

7.2 A formação da atividade dominante dos sujeitos participantes durante o percurso na educação superior

Conforme explicitamos, a formação da atividade dominante em cada período está diretamente relacionada com as condições concretas de cada indivíduo, bem como, com os significados compartilhados socialmente. Logo, para compreender a formação do conjunto de atividades dos sujeitos é preciso olhar para a maneira como essa sociedade organiza suas relações, principalmente em relação aos modos de produção em vigor. Na educação, essa influência é evidente, uma vez que os significados atribuídos à educação se mantêm, nesse atual metabolismo social, vinculados, sobretudo, à lógica do capital (Mészáros, 2008).

Assim, os significados sociais produzidos nesse contexto são elementos mediadores da atividade do sujeito no mundo e, ao serem internalizados, não se desgarram da prática social, embora passem a funcionar no interior de outro sistema: o sistema da consciência individual. Essa recapitulação é relevante na medida em que nos auxilia no fortalecimento da tese de que a atividade de estudo profissionalizante dos sujeitos participantes dessa pesquisa deve ser analisada à luz das atuais características do mundo do trabalho, bem como dos significados

atribuídos à educação superior, que, embora aparentem existir fora da nossa consciência, também se encontram interiorizados, constituindo quem somos e orientando os motivos de nossas atividades.

Considerando que o desenvolvimento humano é contínuo ao longo da vida e que, em cada período novas relações e necessidades emergem em função das condições objetivas postas, outros motivos são constituídos, conduzindo ao desenvolvimento de outra atividade que o guie. Como bem pontuou Leontiev (1978), a "[...] atividade que desempenhava precedentemente o papel preponderante começa a eliminar-se e a recuar para segundo plano. Aparece uma atividade dominante nova e com ela começa um novo estádio de desenvolvimento" (p. 313).

De acordo com a periodização proposta por Elkonin (1987), com o encerramento dos estudos no ensino médio e a apropriação de conceitos científicos por cada estudante, novas ações e finalidades dirigidas ao futuro são produzidas, decorrentes da complexificação das suas relações com seus pares na sociedade. Por isso, a atividade de estudo, no contexto da formação superior, adquirirá "[...] o caráter de atividade profissional/de estudo" (Facci, 2004, p. 71). Ou seja, nesse período de transição, que envolve o final da adolescência e o início da idade adulta, o foco passa a ser a formação profissional em determinado campo, visando a apropriação de conhecimentos para a atividade produtiva, a ser concretizada na idade adulta.

No entanto, Abrantes e Bulhões (2020) discutem que a juventude inicial se estabelecerá na sociedade capitalista a partir da concretização da atividade dominante constituída pela unidade contraditória entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva**.** Essa observação feita está fundamentada no fato de que a atividade dominante de cada período "[...] encontra se em unidade dialética com conjunto de outras atividades sociais" (p. 242). Assim, a dificuldade de identificação de uma única atividade dominante é reforçada, pois:

> [...] quanto mais se complexificam as relações sociais de que a pessoa toma parte, como é o caso do jovem adulto, com as multideterminações e o intrincado de experiências de que participam os indivíduos, fica cada vez mais fugidia e problemática a identificação de uma atividade dominante que oriente o desenvolvimento psíquico (Abrantes; Bulhões, 2020, p. 242).

De acordo com Leontiev (1978), uma atividade se constitui a partir da articulação entre **motivos** (porque se faz), **ações** (para que se faz) e **operações** (condições em se faz), sendo o motivo aquilo que confere sentido à atividade para o sujeito. Além do mais, uma atividade possui diversos motivos, ou seja, é polimotivada e dinâmica, pois seus elementos estruturais, as ações e as operações, estão sempre em movimento, ancorados em necessidades suscitadas nas relações estabelecidas pelos sujeitos com sua realidade exterior.

As ações são processos que compõem a atividade humana, estando subordinadas aos motivos e orientadas por fins conscientes. Quando um conjunto de ações se organiza em torno de um motivo que atende a uma necessidade, temos então a constituição de uma atividade. Assim, mais uma vez percebe-se que o desenvolvimento de diversas atividades humanas está vinculado à relação concreta e dialética do indivíduo com o mundo, por isso, a importância dessa análise para a compreensão dos sentidos constituídos por estudantes para a atividade de estudo na educação superior, como afirma Leontiev (1978), "[...] o sentido é antes de mais uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito" (p. 97).

Com base nisso, no contexto da educação superior, a formação da atividade de estudo profissionalizante, considerada a atividade dominante nesse período do desenvolvimento (Elkonin, 1987), deverá ser desenvolvida no decorrer da sua trajetória formativa. Na seção anterior, conseguimos perceber o quanto esse processo de transição da educação básica para a educação superior, com o surgimento de novas necessidades e novas atividades, não pode ser naturalizado e, muito menos, individualizado. Dessa forma, é preciso atentar-se para as condições em que essa atividade de estudo, agora profissionalizante, será ou não, constituída.

Ademais, na sociedade capitalista, como destacado por Abrantes e Bulhões (2020), essa atividade se consolidará em contradição com a atividade produtiva, a depender do lugar que cada jovem ocupa no sistema de relações sociais. A universidade, nesse processo, tem como finalidade possibilitar ao seu corpo discente a apropriação dos conceitos científicos fundamentais de sua área de atuação, articulando ensino, pesquisa e extensão, em consonância com os princípios da indissociabilidade e da formação crítica. Para além da capacitação técnico-profissional, busca-se a formação humana e integral, entendida como processo de constituição de sujeitos históricos, capazes de interpretar, intervir e transformar a realidade social em que estão inseridos.

À luz dessa concepção, observamos que os próprios sujeitos tendem a sistematizar sua vivência na educação superior em vários momentos, que podem ser agrupados em: aqueles que correspondem às ações realizadas dentro do contexto da sala de aula; e os demais, que acontecem fora desse espaço, como os estudos complementares, realizados de forma autônoma, e a participação em projetos de extensão e de pesquisa. Todas essas ações envolvem estratégias próprias de organização do tempo, do espaço e dos conteúdos.

Essa distinção permite analisar como o público estudantil compreende e se apropria dos diferentes elementos que integram sua atividade de estudo, revelando as mediações entre ações, finalidades e operações no processo formativo. Ao considerarmos a participação e a frequência às aulas, as quais correspondem às disciplinas obrigatórias do curso e integram os componentes

curriculares formais, observamos uma organização diferente entre os sujeitos participantes, em função das condições objetivas encontradas para realização de suas ações.

Para Henrique, um estudante-trabalhador, diante da necessidade de conciliar a atividade de estudo e a atividade de trabalho, sua vida acadêmica tem sido limitada à presença nas aulas, com participação e envolvimento reduzidas.

> *Eu sempre tive muitas faltas. De verdade, aqui na faculdade e no ensino médio,* ***eu sempre gastei tudo o que eu consegui das minhas faltas****, de cansaço mesmo, mas eu estudo em casa. Aqui na faculdade,* ***eu não consigo absorver tanto em sala de aula****. Então eu acho muito desperdício de tempo, porque eu durmo pouco* [...] (Entrevista com Henrique, grifos nossos).

> *[...] quero muito entrar em uma iniciação, uma extensão, mas não dá para encaixar. Lá [no trabalho] começa 13 horas, acaba às 18h e não tem, pelo menos eu não sei de projetos que são à noite, os meus amigos que fazem, todos fazem à tarde. Saio 12:20h [da aula]. Tenho 40 minutos para chegar em casa, almoçar e ir****. E a noite, eu estudo****.* [...] (Entrevista com Henrique, grifos nossos).

Entendemos que o estudante realiza suas ações de estudo conforme as possibilidades concretas de sua vida cotidiana, priorizando o estudo em casa no período noturno e vendo a sala de aula como um "*desperdício de tempo*", dado o cansaço e a dificuldade de aproveitamento nesse espaço. Além da questão do tempo disponível, menciona que

> *Igual hoje, a gente [ele e o colega] tem aula a tarde. E aí a gente vai lá avisar que não pode ir hoje porque tem aula a tarde, e já olham com a cara ruim, né? Muito complicado, mas o principal fator* ***é ficar cinco horas lá passando muita raiva****. E chegar em casa e ter que ler slide e fazer uma conta de duas páginas. Esse é o pior.* ***É muito difícil ser consistente*** (Entrevista com Henrique, grifos nossos).

O seu relato confirma o quanto o fato de estar, atualmente, em uma função sem relação com sua área de formação impacta suas ações de estudo. Ao dizer que ficará "*cinco horas lá passando muita raiva"* temos indícios de que suas ações no trabalho têm como finalidade exclusivamente obter uma renda para conseguir suprir suas necessidades de subsistência, uma vivência concreta que remete diretamente à **alienação**, pois as ações de trabalho não aparecem como atividade formativa que promova o pleno desenvolvimento dos indivíduos; ao contrário, estão mais associadas à necessidade de garantir a produção e reprodução imediata de suas existências.

No excerto a seguir, podemos visualizar melhor essa relação:

> *É muito difícil ter uma rotina, porque os dias são muito diferentes. Na segunda-feira de hoje não é segunda-feira da semana que vem, de forma alguma. No ano passado eu fiz um ano de assinatura de academia, e eu devo ter ido uns 30 dias no máximo. Eu gosto muito de academia. É porque* ***eu chegava em casa e eu tinha que escolher entre ir para academia lotada e ficar 2 horas lá, ou tomar um banho, comer devagarzinho, descansar e estudar****. Senão eu ia ter que ir à academia e ficar 2 horas lá e depois passar por esse processo e dormir duas da manhã. Então, muito chato ter que ficar escolhendo,* ***a gente praticamente não tem liberdade****. Mas esse semestre, graças a Deus, eu peguei menos matérias, está mais organizado,* ***a gente vai fazer até*** *a academia juntos dessa vez [...]*[...] (Entrevista com Henrique, grifos nossos).

Ao compreender a dinâmica de organização da vida estudantil das pessoas que precisam trabalhar, observamos o quanto é complexo articular as múltiplas demandas do cotidiano, especialmente quando se trata de ações que exigem tempo e engajamento, como o estudo e o cuidado com a saúde, por exemplo. A rotina exaustiva, a ausência de um tempo livre para fazer outras atividades, como tomar um banho tranquilamente, comer, fazer atividade física, revelam o que Henrique aponta como a falta de liberdade: *"a gente praticamente não tem liberdade"*, pois não pode escolher plenamente suas ações. Mais uma vez, observamos a estreita relação entre as características presentes no mundo do trabalho em uma determinada sociedade e a permanência estudantil, tendo em vista sua interface com a educação. Para entender como suas ações de estudo se estruturam nesse contexto, trazemos os relatos a seguir:

> *Então, estamos saindo da [empresa], tomando um café, aí inicia a rotina de estudos ali por volta de umas 17:30h, 18 horas. A ideia é que sejam todos os dias, com exceção dos dias que a gente for jogar alguma coisa, e ficar no máximo 1 hora. No máximo, mas todos os dias, porque antes a gente tinha muitas matérias, muitos trabalhos, e a gente ficava pelo menos 3 horas quando tinha prova, 5****, 6 horas seguidas. Nossa, isso mata o ser humano*** *[risos]. Então, pelo menos para esse semestre, eu tenho boas expectativas. Agora os anteriores foram terríveis* [...] (Entrevista com Henrique, grifos nossos).

Após suas experiências anteriores, Henrique diz que agora consegue manter uma rotina mais contínua de estudos com alguns colegas. Explica como estão organizando essas ações:

> *A gente estuda pelo Discord online. Então, geralmente o [amigo]* ***compartilha a tela como se fôssemos um, e a gente abre algum exercício lá e vai fazendo juntos os exercícios****. A gente primeiro tenta fazer né, e não conseguiu? Vamos* ***para uma vídeo aula****. Aí vê a videoaula e volta para o exercício. Se não tiver vídeo aula, que é quase 100% das vezes, é, a gente chama o [outro colega da turma], aí ele explica o exercício para a gente. Porque ele aprende ensinando também. E é assim.* ***É um grupo de estudos****, na verdade, que entrou no primeiro semestre e está até hoje. A gente pega quase as mesmas matérias e tem as mesmas rotinas de estudo* [...] (Entrevista com Henrique, grifos nossos).

A experiência relatada pelo discente confirma o caráter coletivo da atividade de estudo. No que se refere ao desenvolvimento do psiquismo, Vigotski (2017) nos ensina que a

constituição das funções psicológicas superiores ocorre em dois momentos: inicialmente como funções interpsíquicas, vinculadas às atividades sociais e coletivas, e, posteriormente, como funções intrapsíquicas, internalizadas como propriedades do pensamento individual. Nesse movimento, estabelece-se uma relação dialética entre o social e o individual, em que o coletivo não apenas antecede, mas também produz condições para a emergência das formas mais complexas de pensamento.

Conforme Santos e Asbahr (2024), o coletivo constitui a base, o meio e a finalidade desse processo, orientando não apenas a formação do pensamento teórico, mas também a construção de sujeitos comprometidos com valores éticos e coletivos. As autoras destacam que, para além das ações do corpo docente no processo de ensino-aprendizagem, a participação e o envolvimento entre os pares podem favorecer a constituição de motivos e o desenvolvimento de sentidos para a aprendizagem, aspecto crucial que deve ser considerado na educação superior.

Além disso, alertam que, se quem ensina não considera, na organização de suas aulas, as necessidades e interesses do público estudantil, há o risco de comprometer esse processo formativo, "[...] ignorando também o que motiva (ou pode vir a motivar) esse aluno na realização de sua atividade. Perde-se, então, uma oportunidade na constituição de uma prática educativa que produza de fato sentido à aprendizagem" (Santos; Asbahr, 2024, p. 11).

No caso de Henrique, embora as ações de estudo realizadas contribuam na formação de outros motivos para sua atividade, como veremos a seguir, ainda mantêm como finalidade a aprovação nas disciplinas, visando a necessidade apontada pelo estudante de se "*formar rápido*" para retornar ao mercado de trabalho. Desse modo, a atividade de estudo realizada em grupo aparece mais como estratégia de sobrevivência acadêmica, reduzida a esforços pontuais, exaustivos e voltados para provas, não necessariamente para a apropriação significativa do conhecimento. Nos excertos a seguir, extraímos essa relação:

> ***Eu não tinha o hábito de estudar**. Daí eu **comecei a estudar e graças a Deus eu não reprovei** em Cálculo I. Aí eu achei fácil demais, eu falei assim, é muito fácil, é só estudar pouco. Aí, no segundo tive uma reprovação. Aí eu vi que estava em uma faculdade* (Entrevista com Henrique, grifos nossos).
>
> *Aí eu pensei que em estatística daria no mesmo. É, **a gente virou 2 noites estudando** para a estatística. E eu dormi fazendo a prova, e eu não consegui lembrar absolutamente nada que eu estudei na prova. Eu reprovei somente em estatística. **Daí em diante eu decidi que eu não ia ficar estudando até tarde, vi que me atrapalhava*** (Entrevista com Henrique, grifos nossos).
>
> *A gente fazia muito isso. No semestre retrasado, acho que é em maio do ano passado, íamos quase todos os dias estudar na universidade. E **quando tinha alguma prova***

> ***próximo**, a gente chegava lá, o que, 19 horas da noite, saia de lá 1, 2 da manhã, e muitas dessas vezes eu e o [amigo] chegava em casa e continuava estudando. E no outro dia tinha aula cedo. Nossa, no ano passado foi literalmente um inferno* (Entrevista com Henrique, grifos nossos).

> "[...] s*inceramente, quando a gente está estudando o que mais motiva gente é que, se* ***a gente não estudar o suficiente para aquilo ali, no próximo semestre vai ter que estar ali de novo e, vai ter perdido um semestre"*** (Entrevista com Henrique, grifos nossos).

Logo, no contexto da educação superior, a presença e a qualidade das interações coletivas na atividade de estudo profissionalizante podem favorecer a construção de outros motivos para a aprendizagem que sejam alinhados à atividade fim da educação, fortalecendo os vínculos de cada estudante com uma formação integral, humana e profissional e, consequentemente, contribuindo para o seu processo de permanência na universidade. Além das interações com os pares, é fundamental que a educação também favoreça o desenvolvimento de sentidos pessoais para a atividade docente "[...] relacionados à finalidade de emancipação dos sujeitos e voltada ao desenvolvimento humano em suas inúmeras possibilidades" (Pessoa, 2018, p. 215). Essa discussão será retomada ainda neste tópico.

Retomando Leontiev (1978), observamos que existem dois tipos de motivos que impulsionam a ação humana: os motivos-estímulos e os motivos geradores de sentido. As experiências com as reprovações mencionadas por Henrique, que têm como consequências um possível atraso na formação, configuram-se como motivos-estímulos para a mudança na rotina de estudos que estava em vigor até então. Além disso, as ações desenvolvidas estão relacionadas a uma noção de resultado em determinadas provas, que parece não corresponder diretamente ao processo de apropriação de conteúdo. No curso técnico que fazia, pode-se observar essa mesma relação, pois, relata que dificilmente precisa estudar para as matérias: *[...] para falar que eu precisava estudar, teve uma matéria que eu estudei lá, que era Circuitos, é a mesma que tem aqui. Só que o professor que tinha lá, era bem difícil*" (Entrevista com Henrique).

Logo, podemos inferir que, em certa medida, o motivo que impulsiona as suas ações de estudo está associado à conclusão e aprovação em uma determinada disciplina, sendo esta alcançada por meio da realização de um procedimento avaliativo. Com a conclusão das disciplinas, torna-se mais próxima a finalização do curso, um motivo apontado pelo estudante, pois assim não precisará refazer a disciplina. Fica a seguinte questão: o quanto a submissão a um trabalho alienado, desprovido de sentido, também não produz uma relação alienada destes sujeitos na educação superior? O que nos aproxima novamente da discussão que fizemos no tópico anterior sobre a relação entre o estudo e o trabalho.

Por outro lado, Henrique alega que "[...] *nesse processo a gente aprende também*". Ele complementa, *"[...]agora a gente começou a estudar no final, no comecinho de semestre, para entender bem a matéria,* ***agora é para conhecimento, antes era por espontânea pressão"*** (Entrevista com Henrique, grifos nossos). Desse modo, com as novas relações estabelecidas por ele no contexto da universidade, observamos o desenvolvimento de novos motivos para sua atividade de estudo: o motivo-estímulo (que antes era evitar a reprovação para se formar rápido) começa a ganhar possibilidades de se constituir como motivo gerador de sentido quando o estudante percebe que suas ações permitem, de fato, a apropriação do conhecimento da sua área de formação.

Quando indagado sobre as razões envolvidas nesse processo de mudança de finalidade das suas ações de estudo, o estudante menciona: "[...] *foi muito difícil tirar meus pais da minha cabeça, eu queria só formar rápido e falar assim formei e mostrar o diploma para todo mundo da minha família. Só isso*" (Entrevista com Henrique). Um relato que nos aponta motivos que o levarão a iniciar a graduação e, também o quanto sua família tem uma participação ativa no processo de constituição de sentidos para sua atividade de estudo profissionalizante. Retomaremos essa análise no tópico seguinte.

Milka também explica que tem buscado organizar sua rotina atual de estudos:

> *Gosto muito de estudar. É muito estranho alguém falar que gosta de estudar. Certos assuntos eu não gosto de estudar. Vamos lá, mas alguns eu gosto. Poderia ser melhor, mas eu vejo que eu estou no caminho para ser melhor, sabe? Poderia, às vezes****, deixar de procrastinar e ler mais, estudar mais****, sabe? Isso ser mais presente aqui na faculdade, tipo assim, de* ***ajudar as pessoas, os outros alunos também****, é isso. Eu vejo que eu poderia ser melhor* (Entrevista com Milka, grifos nossos).
>
> *Olha, o que funciona para mim, funciona muito, é estudar de manhã. [...]* ***então priorizo estudar de manhã, e o método pomodoro também****. Você acha que não está acontecendo nada, naqueles cinco minutos de pauta, mas está. Então eu uso o método pomodoro, e eu gosto de me dar recompensa, nossa, é muito satisfatório. Quando você estuda muito, nossa, agora eu vou fazer tal coisa que eu queria. É, método pomodoro, estudar de manhã, fazer exercício físico, ajuda muito a fixar o conteúdo. Sempre que eu posso. [...]* ***Estuda de manhã e à noite você faz um exercício****. No outro dia, ou quando você for ver a matéria de novo, você vai ter fixado tanto aquele conteúdo, é perfeito, nossa, eu recomendo muito. Dormir bem também [...]* (Entrevista com Milka, grifos nossos).

Na descrição da sua rotina, percebemos que ela reconhece alguns limites, como a procrastinação e a dificuldade de manter a regularidade de suas ações de estudo, além de demonstrar algumas operações, como o uso de um método de estudo que auxilia no desempenho de suas tarefas. Notamos que, ao realizar outras atividades, como a atividade física, esta é feita com o intuito de ajudar no seu processo de aprendizagem e memorização do conteúdo e está,

de certa forma, subordinada à atividade de estudo. Outro elemento relevante no que diz respeito às finalidades atribuídas às ações de estudo emerge quando Milka explica os motivos que a levam a se dedicar a elas, mesmo diante de tarefas que não lhe despertam interesse imediato:

> *[...] por mais que seja um assunto que eu não goste, por exemplo, eu tenho que ler um artigo muito chato para um projeto de pesquisa, por exemplo uma revisão bibliográfica eu estou fazendo agora, mas eu vejo que aquilo ali é bom, porque, sendo bem sincera com você, porque no fundo através de eu fazer um de qualidade, uma coisa com dedicação, sabe? Uma coisa com primazia,* ***eu vou glorificar a Deus de alguma forma****, entende? Isso para mim é o máximo, porque eu gosto de fazer as coisas da melhor forma, estudar também é uma dessas coisas* (Entrevista com Milka, grifos nossos).

O trecho demonstra que, para além do motivo-estímulo de conclusão de determinada tarefa, a finalidade de suas ações se relaciona também a motivos que estão vinculados às vivências religiosas na sua vida, as quais na sua trajetória corresponderam a motivos geradores de sentido. O motivo que orienta sua atividade de estudo não se reduz a recompensas externas (como notas ou diplomas), mas está ligado a uma dimensão subjetiva mais profunda, com valor ético e espiritual. Retomaremos essa discussão no final desta seção.

Além disso, diferentemente de Henrique, que precisou manter um vínculo de trabalho contínuo durante a sua graduação, Milka narrou que realiza alguns trabalhos esporádicos nos finais de semana para obter renda complementar, quando necessário. Ela não mencionou que essa atividade interfere na sua rotina de estudos, tampouco que esteja vinculada à garantia de recursos financeiros para a sua manutenção na universidade. Como já citamos, a estudante conta com uma estrutura de apoio material e familiar que lhe permite maior autonomia na organização do seu tempo de estudo. Esse suporte, somado aos auxílios institucionais, contribui para reduzir a pressão pela subsistência imediata e amplia suas possibilidades de planejamento e participação na vida universitária.

Milka, além de cumprir as exigências acadêmicas relacionadas, principalmente no que tange às disciplinas obrigatórias, busca "*ser mais presente na faculdade*" e "*ajudar os outros alunos*". Esse elemento anuncia a complexidade de experiências que podem ser produzidas no contexto da universidade, considerando seu tripé: ensino, pesquisa e extensão. O envolvimento de cada estudante, portanto, dependerá de fatores como suas condições objetivas de vida, a oferta de oportunidades de pesquisa e extensão pela instituição para todo público discente interessado, a disponibilidade de tempo para o cumprimento das ações necessárias e os motivos envolvidos na realização da atividade de estudo profissionalizante.

Antes de expor as ações de estudo desempenhadas por Bruno e Maria, é essencial trazer uma particularidade comum entre eles: ambos ingressaram na universidade após um intervalo de tempo entre a conclusão do ensino médio e a entrada na universidade no curso atual. Esse período foi marcado por vivências de trabalho, que não apenas contribuíram para sua subsistência, mas também imprimiram sentidos específicos à sua trajetória formativa, como veremos no tópico seguinte. Além disso, tiveram percursos anteriores em outros cursos de graduação: no caso de Bruno, quase dois anos no curso de Medicina Veterinária, em uma outra universidade pública; e Maria, a realização de dois cursos superiores na modalidade EaD.

Longe de serem sujeitos que seguiram uma linearidade escolar tradicional, dadas as suas condições de vida naquele momento, Bruno e Maria acessam a universidade a partir de um lugar social marcado por experiências anteriores de inserção no mundo do trabalho e, portanto, na vida adulta. Para Maria, essa transição ficou mais evidente, pois, durante um período, era a principal responsável na sua casa pela subsistência de sua mãe e irmã. Assim, com o desenvolvimento da atividade produtiva, observamos uma relação singular com o estudo, permeada por expectativas de transformação de vida e, também por tensões com as condições materiais que continuam a fazer parte do seu cotidiano, mas agora sem a responsabilidade de ajudar na subsistência da sua família. Ainda aprofundaremos na análise dos sentidos pessoais captados. Por ora, focaremos nas suas ações de estudo no seu dia a dia:

> *É uma coisa tão natural da minha rotina ler um livro, estudar, abrir um negócio, escrever um texto, fazer um exercício. É tão natural que no meu ócio, por exemplo, eu tive insônia essa noite [...] aí eu fiz um trabalho de uma matéria. Ontem à noite, cheguei em casa e fiz um trabalho de uma matéria. Fiz lá, estava conversando com os meninos em casa, estava fazendo um trabalho* (Entrevista com Maria).

> *Eu tenho as minhas críticas às matérias, mas eu amo estudar. Eu vou tão "felizinha" para a aula. Eu vou doente para a aula. Eu vou todo dia e noite quando é o horário de ir para a aula, eu vou. É o meu "horariozinho" de ir para a aula. Eu não falto* (Entrevista com Maria).

> ***Eu fui ensinada a estudar, que estudar era legal**, que era bom. E, de fato, era muito prazeroso**. Eu fui ensinada que quando eu estudava música e eu aprendia a tocar o instrumento e eu via a orquestra tocando**, sabia o que estava acontecendo, era bom.* (Entrevista com Maria, grifos nossos).

As falas de Maria demonstram como sua relação com o estudo foi construída por meio de experiências concretas desde a sua infância, tanto na igreja que frequentava, lugar onde aprendeu música, como também com a sua mãe, em casa, com quem aprendeu a ler. Ao relatar que estudar é algo natural, relacionando o conteúdo com o motivo de sua atividade, Maria expressa a interiorização de ações que se articulam com as finalidades da atividade de estudar,

ultrapassando o mero cumprimento de tarefas acadêmicas: "[...] *eu já gosto de estudar e ler e tal, mas aí eu estou fazendo um negócio que eu gosto e eu estou produzindo coisas sobre coisas que eu gosto*" (Entrevista com Maria). Ela explica que:

> *Quando eu decidi fazer artes**, não foi só para essa perspectiva de ser professora, de ter uma possibilidade de trabalho que fosse garantida para mim, que não fosse explorando horrores e que eu pudesse minimamente sobreviver em qualquer lugar do país**. Era isso que eu queria. **Mas eu queria tempo para produzir arte [...]. Quero produzir arte. Produzir, de fato**. E aí, isso é o que pega. Só o ócio é capaz de fazer a gente produzir arte. A gente pode, na verdade, produzir qualquer coisa, mas principalmente tudo que é intelectual só é produzido por meio do ócio. Eu tenho certeza de que você está escrevendo a sua tese e aí tem uma hora que você não consegue escrever mais. Você tem que parar, tem que tomar um chá, assistir um filme, ler um livro. Às vezes, eu te garanto, você nem vai conseguir ler um livro. Você está tão cansada de escrever, de ver palavras, [...]. Às vezes, é sobre isso. É o ócio. É você parar um pouco, é desafogar. Então, eu queria isso. E tanto que foi tão importante esse semestre que passou, esse primeiro semestre, que eu consegui desenvolver a minha linha de pesquisa. Eu consegui fazer, produzir uma exposição inteira [...]* (Entrevista com Maria, grifos nossos).

Os motivos citados por Maria explicitam o que a levaram a ser uma estudante de Artes Visuais: inicialmente como um meio para ter um trabalho que lhe permitisse viver em determinada cidade e com certas condições, mas também motivos que correspondiam à finalidade da sua atividade de estudo: "*produzir arte*". Com base em Leontiev (2021) compreende-se que os motivos não são dados fixos, mas se reconfiguram em função das condições concretas vividas pelo sujeito.

Assim, a particularidade presente na trajetória de Maria pode apresentar indícios de que o motivo da atividade de estudo deixou de se organizar como motivo-estímulo, tornando-se um motivo formador de sentido. Ao reelaborar o porquê de ser estudante, observamos uma necessidade que passa a se articular à atividade de estudo e ao compromisso com a educação e a aprendizagem, superando a lógica imediata da formação voltada unicamente à inserção no mercado de trabalho.

Na sua rotina, menciona que é muito organizada com todas as suas tarefas. Atribuiu a facilidade de organização ao fato de já ter tido outras experiências profissionais e acadêmicas antes do ingresso no curso de Artes Visuais:

> *[...] todo dia, antes de dormir, eu abro todos os meus e-mails, eu olho todas as minhas redes sociais, eu vejo tudo que eu tenho para fazer durante a semana. Se eu tenho algum texto que eu preciso ler, por exemplo, na segunda-feira tinha esse texto, eu li o e-mail dele. Então, eu faço isso. Tipo, eu acho que tem um que é de organização também. E é uma coisa que eu aprendi, inclusive, trabalhando, estudando, tendo que fazer muita coisa ao mesmo tempo* (Entrevista com Maria).

Como recursos didáticos para o processo de aprendizagem, além do uso de um leitor digital, Maria contou que utiliza a inteligência artificial. Sobre o modo de uso desse último instrumento, ela explica:

> *Eu uso como assistente no estudo. Então, eu vou conversando ali, tipo, alguma coisa que eu não sei e tal. [...] Então, quando eu estou lendo uma matéria, por exemplo, ontem o professor deu um texto lá, eu li o texto, mas eu joguei o texto, conversei sobre o texto, aí eu fui conversando sobre o autor, sobre o que o autor estava fazendo, e a gente vai conversando. Isso é muito bom* (Entrevista com Maria).

Com isso, reiteramos a importância de que sejam garantidas condições de acesso aos instrumentos para a efetivação das operações que compõem as ações de estudo, como acesso aos materiais didáticos, recursos eletrônicos, internet etc. Essas condições impactam diretamente na forma como o corpo discente organiza e conduz suas rotinas acadêmicas, além de serem a base material necessária para que esta atividade se desenvolva. Bruno, por sua vez, explica como tem estruturado suas ações de estudo:

> [...] *tem dado mais certo uma videoaula, o livro, fazer resumos, tenho até caderno. Hoje em dia o pessoal quase não escreve, né? É tudo digitado e tal. Então eu escrevo bastante, faço resumo, faço mapas mentais e tudo e aí minha mãe fala que eu converso sozinho desde criança, né? Então eu converso comigo, converso, pergunto, seria isso? Então eu uso vários métodos para, às vezes eu até gravo uma aula do professor e depois eu transcrevo, sabe? Então assim, o estudo é bem dinâmico, mas o que mais funciona é a anotação* (Entrevista com Bruno).

Diante das possibilidades relatadas pelo estudante, quando nos debruçamos sobre a análise, percebemos que as ações apresentam como finalidade tanto a aprovação nas avaliações quanto o acesso ao conhecimento científico presente nas disciplinas. Nos excertos a seguir podemos observar essa dinâmica:

> [...] *eu já vivi naquela ilusão de que quando chegar o final de semana, eu consigo recuperar as coisas que eu não consegui estudar durante a semana. Não dá, porque você chega no final de semana, você está cansado. Você quer pelo menos dormir um pouco mais, você quer descansar, sabe? Então você pegar e ficar o final de semana inteiro estudando as matérias da semana anterior, quando começa a outra semana, você já está cansado. Então, descanso, estudo também no final de semana, mas assim eu consigo estudar todo dia um pouco para não acumular* (Entrevista com Bruno).
>
> *O que me motiva, primeiro que eu olho e falo assim, gente,* ***eu preciso aprender isso aqui, porque se chegar um paciente dessa forma que eu não souber****, como é que eu vou poder ajudar ele? Eu não estou entendendo nem o que está escrito, o que é o caso* (Entrevista com Bruno, grifos nossos).
>
> *Então, uma das coisas que me motiva a estudar, continuar estudando,* ***é pelo autoconhecimento e quando chegar um paciente, no meu caso que faço medicina, eu falo assim, nossa, pelo menos eu estudei e ouvi um caso parecido****, será que o*

> *caso dele é o mesmo? Vamos pedir os exames e tal. Sabe, saber para onde começar a caminhar* (Entrevista com Bruno, grifos nossos).

Assim como observado na atividade de estudo de Maria, também nos deparamos, no caso de Bruno, com motivos alinhados à finalidade do estudo: a apropriação do conhecimento da profissão médica. O estudante relata: "[...] *eu preciso aprender isso aqui, porque se chegar um paciente dessa forma que eu não souber?*" (Entrevista com Bruno).

É importante considerar que a atividade de estudo não se restringe ao espaço da sala de aula, desdobrando-se em outras ações formativas no âmbito universitário. A integração com projetos de pesquisa e extensão constitui, assim, um campo de possibilidades cujo engajamento dependerá da disponibilidade de tempo e das oportunidades ofertadas ao público estudantil. No contexto acadêmico, almeja-se que cada estudante realize, durante sua trajetória, ações que integrem ensino, pesquisa e extensão, visto que limitar a formação apenas ao ensino não condiz com a missão da universidade. Portanto, o processo formativo não se reduz ao desempenho individual nas disciplinas, mas estende-se à participação ativa na comunidade acadêmica ao longo de todo o percurso.

Neste sentido, vimos que Henrique, diante da rotina de trabalho e de estudo, não conseguiu até o momento participar de projetos de extensão e/ou iniciação científica. O que nos faz pensar novamente em uma particularidade importante quando discutimos os obstáculos presentes na vida acadêmica de um estudante-trabalhador. No entanto, ele busca contribuir, dentro do possível, com uma entidade estudantil no seu *campus*: "*Eu dou um dos treinos, que é o de peteca. Mas, a maioria dos eventos são finais de semana, então eu consigo participar"* (Entrevista com Henrique).

Maria pontua que está matriculada em um curso noturno justamente para conseguir concentrar suas aulas em um período e assim otimizar seu tempo para participar de outras ações e atividades na sua rotina. Na data da entrevista, participava de um projeto de extensão e já estava se envolvendo em um grupo de pesquisa, conforme observamos nos excertos a seguir:

> *Eu participo de uma extensão. [...] que eu ganho uma bolsa, inclusive, para esse projeto de mil reais. Porque eu fui a única pessoa que cumpriu todos os requisitos. Um deles era por causa da grade de horários. Faço parte também de um grupo de pesquisa da minha professora, que é extensão também. Mas eu não sei como que funciona esse grupo de pesquisa. [...] É, mas aí eu já tenho esse projeto de IC, que aí a gente está... Ela está de atestado, minha professora, e a gente irá marcar uma reunião para realizar o projeto, submeter, porque eu vou começar sem bolsa, voluntária. Já quero começar isso logo, porque eu quero ter mais tempo para pesquisar* (Entrevista com Maria).

Ela explica ainda sobre as suas intenções:

> *Porque eu pesquisar essas coisas e participar dessas coisas, como por exemplo, eu estava contando tudo em casa das minhas pesquisas, em como eu tenho me desenvolvido dentro do curso, e que realmente o curso está servindo para o objetivo que era. Inclusive eu não falei né, qual era o objetivo do curso.* ***Eu estava falando disso tudo, e aí um amigo meu falou, gente você ainda está no segundo período e você está produzindo um currículo invejável. Eu falei, é proposital, eu quero ir para o mestrado depois*** *(*Entrevista com Maria, grifos nossos).

As ações que realiza apresentam finalidades relacionadas com os objetivos da atividade de estudo profissionalizante do seu curso de Artes Visuais. Essa coincidência entre os significados atribuídos à sua área e os motivos produzidos favorece o engajamento da estudante com as suas ações de estudo. Em muitos momentos da entrevista, ela afirma que sabe muito bem o que quer na sua trajetória acadêmica: quer ser professora e "*produzir arte*".

Já Milka, em sua entrevista, relatou que, no que se refere ao envolvimento em outras ações voltadas para extensão e pesquisa, estava há 4 meses em um projeto de pesquisa e já ansiosa para entregar o primeiro trabalho durante a apresentação em um congresso da sua área. Embora ainda não tivesse participado de nenhum projeto de extensão, ela estava envolvida com outras atividades no diretório acadêmico há mais de um ano, além de atuar em uma empresa júnior há dois anos.

É interessante notar que, quando foi indagada se a sua participação no projeto de pesquisa contribuía para sua permanência, inicialmente ela afirmou que sim, pois em muitos casos o público estudantil, além de receber bolsas, amplia os vínculos dentro da graduação para fora do contexto da sala de aula. No entanto, ao direcionarmos a pergunta para sua trajetória, a participante anunciou que estar nesses projetos não interferia na sua permanência no curso. Ela explica:

> *Eu acho que não, no meu caso específico, porque como já eu te contei da minha história, eu sempre quis fazer faculdade, então acho que essa permanência é mais um desejo meu de estar aqui.* ***Eu não preciso de um fator secundário dentro da universidade para não fazer eu permanecer. Já entrei querendo ficar****, entendeu?* (Entrevista com Milka, grifos nossos).

O conteúdo da sua fala apresenta uma informação significativa para a análise da atividade de estudo: os motivos que sustentam sua permanência parecem estar ancorados em experiências anteriores ao ingresso na universidade, e não primordialmente nas vivências e relações estabelecidas ao longo do percurso formativo dentro da instituição. Assim, conforme nos ensina Leontiev (2021), o desenvolvimento da consciência está profundamente relacionado à mediação da atividade social e à transformação dos motivos que a impulsionam. Podemos, então, indagar: será que as relações construídas no interior das instituições de educação superior

estão falhando em produzir novas necessidades e motivos para a atividade de estudo profissionalizante? Tais motivos deveriam favorecer a constituição de novos sentidos pessoais relacionados à finalidade formativa desse período de desenvolvimento, sentidos que, neste caso, não parecem ter se configurado plenamente na consciência da estudante. Retomaremos essa discussão em outro momento.

Se, por um lado, o relato de Milka sugere que a instituição falha em gerar novos motivos, por outro, o percurso de Bruno demonstra que mesmo a busca ativa por essas experiências esbarra em barreiras estruturais. Ele relata que conseguiu participar em ações de um projeto de extensão dentro do hospital universitário. No entanto, afirma que ainda não foi possível realizar iniciação científica nem usufruir de alguma bolsa acadêmica. Sobre sua participação nessas ações, ao ser indagado se elas contribuíram para sua permanência, ele explica: "*Nesses que eu fiz, não. Foi mais por questões pessoais e profissionais mesmo, porque era um trabalho de humanização que fazia lá no hospital. Mas tinha bolsa monitoria, eu até prestei, mas não passei. Mas, assim, também eram três vagas e só uma bolsa, sabe?*" (Entrevista com Bruno).

Dois apontamentos são relevantes nessa discussão. O primeiro diz respeito à análise dos critérios adotados para a seleção dos indivíduos que participam dos projetos: questiona-se se ainda prevalece uma lógica meritocrática, centrada no rendimento acadêmico, ou se há uma consideração efetiva das particularidades e necessidades do público estudantil interessado[170]. Adicionalmente, observa-se uma quantidade insuficiente de bolsas disponibilizadas direcionadas ao incentivo à iniciação científica e à participação em projetos de extensão, fato que reflete o orçamento inadequado destinado à educação no nosso país. Como já defendemos, a formação da atividade de estudo profissionalizante deve incorporar a realização de ações que envolvam o tripé da universidade.

O outro apontamento a ser feito é em relação ao modo como o estudante enxerga sua participação nesses projetos, pois atribuiu muito mais a questões de interesse pessoal com a temática do que necessariamente com a relevância dessas ações para sua formação e desenvolvimento. Isso fica claro quando diz que seu envolvimento não contribuiu para sua permanência, uma vez que não havia bolsas disponíveis. Não podemos esquecer que as necessidades objetivas conduzem a constituição de motivos para nossas atividades.

---

[170] Na minha atuação profissional como psicóloga na assistência estudantil, tenho observado que muitos editais estabelecem critérios que favorecem estudantes com elevado rendimento acadêmico e/ou com participação prévia em atividades de pesquisa e extensão. Tal configuração, contudo, tende a tornar ainda mais difícil o acesso a esses espaços universitários para aqueles(as) que não mantêm esse nível de produtividade ou que, em razão de suas condições objetivas de vida, não dispõem de tempo para se dedicar a essas atividades.

No caso de Bruno, que depende exclusivamente do recebimento dos auxílios disponibilizados pela Política de Assistência Estudantil para sua manutenção na cidade atual e participação no curso, a sua prioridade é justamente a obtenção desses recursos. Assim, compreendemos que o fenômeno da permanência estudantil ainda é apreendido de forma restrita, centrando-se predominantemente no atendimento de necessidades de ordem material, uma vez que essas ainda não foram superadas[171].

Além disso, sobre sua participação nas atividades oferecidas pelas entidades estudantis, Bruno relata que ainda não conseguiu participar:

> *O pet também não consegui, a atlética também não consegui, porque, como eu te falei, o pessoal é bem competitivo, né? Tentei fazer natação, tentei ir para o vôlei. E aí, eu nem cheguei a fazer a aula, vamos dizer assim, porque, ah, você nada tem quanto tempo? Você já nadou? Eu falei assim, não, eu quero um esporte. Eu não quero, tipo, vou fazer um esporte, se eu tiver condições, vou competir. Ah, não, é porque tem uma seleção, a gente só quer pessoas que sabem nadar, só os melhores, porque nós queremos medalhas e tudo, vôlei também. Então, não tinha espaço* (Entrevista com Bruno).

O estudante aponta e critica o quanto esses espaços são competitivos, o que acaba excluindo muitas pessoas dessas vivências universitárias. Ao buscar participar do Programa de Educação Tutorial (PET), da atlética e de práticas esportivas como natação e vôlei, o estudante se depara com uma forte seletividade orientada pela lógica da performance e da competição, que prioriza os melhores, ou seja, aqueles indivíduos com histórico prévio de habilidades. Essa lógica, centrada no mérito e no rendimento, aparece como expressão da racionalidade neoliberal que penetra os espaços educativos e formativos, inclusive os informais, reforçando o produtivismo e desconsiderando as diferentes trajetórias e condições objetivas de cada estudante, como já mencionamos.

Do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, podemos compreender que as atividades sociais são constitutivas da formação do psiquismo e da personalidade (Leontiev, 2021). Por isso, ao negar a possibilidade de inserção em outras atividades que fomentam a formação integral, nega-se também a oportunidade de desenvolvimento de novos sentidos e vínculos sociais que poderiam fortalecer a permanência estudantil e o desenvolvimento destes sujeitos.

Por fim, percebemos que os momentos em sala de aula representam apenas uma parte do processo de apropriação dos conteúdos, sendo que outra parcela significativa das ações

[171] Na discussão sobre a assistência estudantil, citamos o orçamento insuficiente destinado para o atendimento das necessidades materiais dos estudantes, principalmente após o golpe de 2016.

vinculadas à atividade de estudo profissionalizante ocorre fora da grade curricular, em contextos autônomos e menos institucionalizados, mas igualmente fundamentais para a formação. Quando a universidade não considera os fatores que inviabilizam a participação desses sujeitos nessas outras ações, como o não reconhecimento de suas diversas necessidades, e restringe as possibilidades de engajamento a critérios de nota ou simplesmente a escolhas individuais, ela falha em sua função social formadora, ampliando desigualdades, excluindo e fragilizando as relações do público estudantil dentro da instituição.

Contudo, Ezcurra (2009), considera as "[...] práticas docentes na aula como a chave orientadora dos esforços para fortalecer a permanência estudantil (p. 115), diante da centralidade do processo de ensino-aprendizagem no interior das relações sociais estabelecidas nesse cenário. Por isso, a relação entre a atividade de estudo e atividade de ensino, tanto dentro do espaço da sala de aula, como fora dela, se configura como um componente basilar para o processo de apropriação do conhecimento científico e desenvolvimento humano tanto na educação básica quanto na educação superior.

Para analisar a formação dos motivos para estudar, a organização das ações de estudo e a atribuição de sentido à atividade de aprendizagem, é imprescindível considerar a relação dialética entre a atividade de ensino, conduzida por docentes, e a atividade de estudo, realizada por cada estudante (Asbahr, 2011). Conforme a abordagem teórica adotada neste trabalho, o corpo docente exerce um papel fundamental nesse processo. Embora não detenha responsabilidade exclusiva sobre os resultados da aprendizagem, sua atuação é decisiva na criação de condições que favoreçam o surgimento de novas necessidades e na orientação das ações de estudo do público discente.

Considerando os limites desta pesquisa e o direcionamento dado à análise da atividade de estudo, não é nossa intenção realizar uma investigação propriamente dita da atividade de ensino pelo corpo docente. No entanto, quando nos propomos falar sobre a temática em questão, trouxemos as sínteses produzidas pelos respectivos estudantes a respeito da constituição dessas relações. Como aponta Trindade (2021), no "[...] contexto da formação superior, entendemos o ensino e a aprendizagem como uma unidade, na qual a atividade pedagógica deve estar articulada com a atividade de estudo profissionalizante dos estudantes" (p. 283). A seguir temos alguns excertos que nos indicam algumas nuances:

> *Eu conheço, por exemplo, tem alguns professores que ainda pega no pé como se fosse no ensino médio. Mas a maioria não. [...] A maioria é assim, olha essa aqui é a matéria. Se você não vier na minha sala, não vou te procurar também para saber se você está aprendendo ou não.* ***Se você não estiver aprendendo e eu não quiser mudar***

> ***a minha didática, o problema é seu e vida que segue*** (Entrevista com Bruno, grifos nossos).

> *No primeiro período, eu tive um professor, de Cálculo, [...], ele é um pouco infeliz na área, porque não é possível, e* ***ele gostava muito de humilhar a gente na sala de aula*** *[...]. Por exemplo, a gente ia fazer uma pergunta, ele debochava, porque você, como é que você não sabe isso?* ***Você já deveria saber, isso aqui é coisa de ensino médio*** (Entrevista com Milka, grifos nossos).

> *E não só ele, tive outra professora também, [...], ela foi tão assim, que ela sofreu um processo administrativo e até saiu da disciplina. Agora ela voltou, né? Mas assim, a gente está de olho nela, então isso me afetou um pouco, porque não sei,* ***você entra na universidade e você vê alguém querendo que você saia****, sabe?* (Entrevista com Milka, grifos nossos).

Esses trechos nos remetem à seguinte discussão realizada por Martins (2013): "[...] não são quaisquer modelos pedagógicos que se colocam efetivamente a serviço do desenvolvimento psíquico, uma vez que, como preconizado por Vigotski, não são quaisquer aprendizagens que o promovem" (p. 270). A atividade de ensino não pode estar voltada apenas à transmissão de conteúdo ou à manutenção de formas de controle e exclusão; ela precisa resgatar sua função social, visando a emancipação humana e a apropriação dos saberes sistematizados, pois a função da instituição escolar é a "[...] socialização do conhecimento" (Saviani, 1999, p. 98). Do contrário, essa atividade pode tornar-se um obstáculo à constituição da atividade de estudo profissionalizante e ao próprio direito à permanência. Assim, defender uma educação superior democrática e comprometida com o desenvolvimento humano exige também a crítica a modelos pedagógicos que reforçam a exclusão e desconsideram os sujeitos concretos da formação.

Com base nos diálogos estabelecidos com Bruno, constatamos que ele associa suas dificuldades em algumas disciplinas, sobretudo, à forma como o corpo docente conduz o processo de ensino. Segundo o estudante, no seu curso é frequentemente utilizado um método que direciona para o estudo individualizado em casa (a pré-aula). O estudante narra como acontece:

> *E essa questão do PBL, que é você ter, vamos dizer, aquela pré-aula. Você passa a aula, você tem que estudar isso e isso em casa. Você chega na aula, o professor dá uma aula expositiva, você tira uma dúvida e ele fala assim, ah, você deveria ter aprendido isso, ou se não aprendeu isso, aí depois você tem um tempo e vai estudar isso de novo em casa****. Isso que está no papel, mas não é o que você consegue fazer. Primeiro que você não tem tempo e depois, que alguns professores não dão essa aula inicial.*** *[...] Teve um período que, para mim, quase não valeu de nada. Porque ele [o professor] nunca pegou no quadro e escreveu orientações.* ***Faltava orientação****. Chegava e falava, você tem que estudar assim e assim, e pronto* (Entrevista com Bruno, grifos nossos).

> *Na tutoria, que é um caso clínico, aí você, se é um caso que tem um paciente hipertenso, aí você vai estudar toda a fisiologia do sistema cardíaco, estudar a patologia da doença, pensou nossa, vou sair daqui sabendo muito. Você acha que dá*

> *para você estudar isso tudo de uma semana para outra, com outras matérias também rolando? [...] Em um tempo curto. E isso sendo um curso integral de segunda a sexta* (Entrevista com Bruno).

Como Bruno explica, a dinâmica do método envolve o contato antecipado com os conteúdos, seguido de um momento expositivo em sala de aula para esclarecimento de dúvidas. Contudo, essa estrutura, que teoricamente visa à autonomia discente e à aprendizagem, acaba se distanciando de sua execução concreta. Para ele, o que está "*no papel*" nem sempre se realiza nas práticas cotidianas do curso.

A sua crítica aponta para uma ausência de mediação pedagógica por parte de alguns integrantes do corpo docente, mediação esta que deveria ser promotora do desenvolvimento humano, na medida em que possibilita ao sujeito se apropriar das objetivações humanas, de novas aprendizagens e vivências em seu contexto. Ele relata, por exemplo, a falta de introdução clara aos conteúdos e a escassez de orientações que lhe possibilitem compreender o caminho do estudo a ser feito, o que compromete a sua apropriação dos conceitos e sua organização do estudo, gerando frustração e dificuldades na sua aprendizagem.

Sobre o trabalho docente, Santos e Asbahr (2024) discutem que:

> Não é possível pensarmos em caminhos pedagógicos geradores de sentido para a atividade do estudante sem superar a cultura do autoritarismo, do individualismo e da verticalização das relações escolares. Se desejamos que o vínculo dos estudantes com a escola, com as pessoas que ali atuam e com os conteúdos que ali são ensinados estejam alicerçados em motivos realmente eficazes para o estudo, precisamos proporcionar, de maneira planejada e sistematizada na organização do ensino, vivências democráticas, participativas, cooperativas e coletivas (Santos; Asbahr, 2024, p. 13).

Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural sustenta que a aprendizagem e o desenvolvimento humano são compreendidos como processos mediados socialmente, sendo a presença de outra pessoa fundamental para promover a internalização desses conhecimentos. Como nos apresenta Vigotski (2009), é na zona de desenvolvimento iminente que o sujeito pode alcançar níveis superiores de desenvolvimento, desde que existam condições objetivas e relações que amparem esse movimento.

Bruno ainda ressalta a inexistência, durante boa parte do curso, de monitores que pudessem apoiá-lo nas disciplinas em que enfrentava maior dificuldade. Sobre isso, diz que

> *E tem a questão da monitoria. Não existe, assim, não existe desde o começo, sabe? Um monitor para mim não teve. Ah, estou com dificuldade em tal matéria. Ah, então tem um monitor de fisiologia, tem um monitor de histologia, tem sei lá, alguém para você conversar. Agora é que foi colocar monitor. Porque eu falo assim,* ***quando eu não conseguir aprender esse negócio [...], tem um professor e tem algum monitor***

> ***para conversar, porque eu aprendo muito na troca também****, por isso que eu converso comigo mesmo, eu aprendo ouvindo também, e não tem. Tem poucos. [...]* (Entrevista com Bruno, grifos nossos).

Segundo Bruno, a possibilidade de interlocução com pares no processo de ensino é fundamental, dado que aprende muito na troca, no diálogo, na escuta. Essa dimensão da interação social como constitutiva do desenvolvimento é um dos pilares do desenvolvimento humano. A ausência de espaços e relações como mediadoras na universidade, sejam com docentes, monitores ou colegas, revela uma fragilidade nas condições objetivas para o estudo e reforça a responsabilização individual pela aprendizagem, naturalizando dificuldades que, na verdade, são socialmente produzidas.

Nesse ponto, o relato de Bruno pode ser confrontado com a experiência de Henrique, que destacou a importância do estudo coletivo em sua trajetória. Ao partilhar saberes com colegas, Henrique não apenas compreendeu melhor os conteúdos, mas também construiu um sentimento de pertencimento ao curso, com o desenvolvimento de novos motivos para sua atividade de estudo. Essa dimensão colaborativa do processo de aprendizagem, quando valorizada, pode tanto criar um ambiente mais favorável à apropriação dos conhecimentos, quanto fortalecer os vínculos e as relações nesse contexto.

Novamente, observa-se que as dificuldades relatadas por Bruno não podem ser compreendidas como falhas individuais ou como ausência de esforço. Ao contrário, elas revelam contradições nas formas como os processos de ensino têm sido organizados, sobretudo em contextos que demandam autonomia. Nesse sentido, levanta-se a questão: essas mediações não seriam mais necessárias nesse período de desenvolvimento? Bastaria oportunizar o acesso ao conhecimento e aguardar que cada estudante, por si só, se aproprie dele? De forma alguma, pois o nosso desenvolvimento acontece justamente no interior das relações que vivemos. Portanto, a compreensão dessas contradições é essencial para pensar propostas pedagógicas que promovam a permanência estudantil em sua dimensão formativa e humanizadora.

Em relação aos processos avaliativos, Bruno revela que eles são o seu maior problema, especialmente as provas. Afirma que geralmente fica muito ansioso antes de fazê-las, "[...] *eu sei, eu tenho uma dificuldade maior, sabe, para gravar as coisas e lembrar depois na hora da prova"* (Entrevista com Bruno). O estudante avalia que, quando isso ocorre, tal fato não necessariamente quer dizer que ele não se apropriou do conteúdo ou que não tenha conhecimento para resolver determinada questão, mas muitas vezes está relacionado com as cobranças por desempenho acadêmico, para "*conseguir alcançar a turma".* Explicita que isso acontece porque "[...] *é uma pressão muito grande. Eu vou formar como médico generalista.*

Só que eles cobram como se você fosse ser um cardiologista, um pneumologista, um gastrologista, sabe? Você tem que ser bom em tudo" (Entrevista com Bruno).

Como já discutimos, há dentro dos espaços educacionais o fomento de instrumentos de avaliação pautados em lógicas produtivistas e meritocráticas, as quais reforçam desigualdades ao desconsiderar os diferentes ritmos e modos de apropriação do conhecimento, operando como um mecanismo de exclusão simbólica e material, além de produzir sofrimento tanto para o público estudantil, quanto para o corpo docente[172].

Enquanto Bruno demonstra as consequências da fragilidade das mediações institucionais sobre sua trajetória acadêmica, Maria consegue, mesmo diante de adversidades, afirmar-se como sujeito ativo no processo educativo, conforme pode ser observado nos seus relatos quando questionada sobre como são suas relações com os professores:

> *Inclusive eu consegui uma orientadora no primeiro período. [...] Eu cheguei e falei [...] porque eu quero fazer iniciação científica. E você é a única pessoa que estuda a área que eu estudo. Que é no caso a tridimensionalidade. O espaço. Enfim, escultura*. [...] *Ela me colocou no grupo de pesquisa dela [...] E aí por causa do grupo de pesquisa dela eu fui aceita num grupo de pesquisa internacional da Dinamarca* (Entrevista com Maria).

> *Ele deu uma aula sobre arte no Brasil [...] ele foi falar sobre descolonialidade e ele não sabia o que ele estava falando. [...] Ele passou umas imagens. Umas coisas sobre racismo, que era basicamente um filme racista, um vídeo racista, para ensinar as pessoas a não serem racistas. E aí a Bell Hooks vai chamar isso de pedagogia da piedade [...] O Frantz Fanon vai falar sobre a destruição do indivíduo pela colonialidade. Não só do indivíduo negro, mas também do indígena e outras culturas pela colonização. Mas ele vai propor uma emancipação e uma nova construção de identidade através do reforço dessas epistemologias pretas, indígenas e culturais produzidas pelos territórios. E isso é de colonialidade. O que ele fez era inadmissível. Esse é o ponto. Essa é a minha relação com os professores. Eu não aceito menos de um professor que ganha o que esses professores ganham* (Entrevista com Maria).

De forma geral, Maria demonstra uma atitude ativa e senso crítico em relação à atuação docente, especialmente quando percebe ausência de preparo teórico ou posturas que considera autoritárias ou desrespeitosas. No entanto, ela também reconhece e valoriza muito aqueles docentes com quem consegue dialogar e que acolhem suas propostas, mostrando-se dispostos a construir conjuntamente os processos formativos.

---

[172] Esta tese não visa abordar especificamente o adoecimento docente. No entanto, entendemos que, assim como a realização de uma atividade de estudo alienada pode gerar sofrimento sob determinadas condições, é necessário ter um cuidado semelhante em relação à atividade docente. Afinal, o processo de ensino-aprendizagem emerge dessa atividade coletiva, de modo que o bem-estar de ambos impacta diretamente a experiência e o desenvolvimento do público estudantil.

Nas discussões sobre a atividade docente, por exemplo, a estudante expressou incômodo com posturas de ensino que reproduzem a lógica da educação bancária, na qual o professor fala e o aluno escuta, e demonstra forte alinhamento com práticas pedagógicas críticas, inspiradas em Paulo Freire e Bell Hooks[173], as quais compreendem o ensino como um ato político e emancipador. O contraponto observado entre as experiências de Maria e Bruno na sua relação com o corpo docente revela como a presença ou a ausência de relações significativas entre a atividade de estudo e a atividade de ensino podem impactar diretamente a constituição da atividade de estudo profissionalizante e, por conseguinte, os sentidos atribuídos à permanência.

Apesar de não ser o foco desse trabalho discutir a atividade de ensino realizada por professores na educação superior, precisamos pontuar que o sentido da atividade de estudo requer também um sentido da atividade docente (Asbahr, 2011; Pessoa, 2018). No entanto, na sociedade capitalista, o sentido atribuído ao trabalho por quem o realiza pode não coincidir com aquele socialmente instituído, alienando o conteúdo da sua própria vida (Leontiev, 1978). Nessa realidade, quando a atividade docente passa a ser o foco da análise, temos o seguinte:

> [...] se, em linhas gerais, o professor é entendido como um profissional que ensina e tem o papel de oferecer a Educação escolar a seus alunos, o sentido pessoal para o professor deveria estar mais próximo a esta finalidade e as ações escolares direcionadas a este fim. Porém, a partir de condições alienantes de trabalho e de vida, a atividade docente configura-se como um produto, e não um processo, e o sentido pessoal assume características distanciadas da finalidade da Educação, a partir da realidade que encontra em seu contexto escolar (Pessoa, 2018, p. 197)

Considerando a inter-relação entre a atividade de ensino e a atividade de estudo, observamos que, quando as ações na atividade docente assumem finalidades distantes de sua função social, a alienação na atividade de estudo também pode se manifestar. Por conseguinte, a proposição de intervenções nos espaços educacionais junto ao corpo docente – visando ao desvelamento dos motivos que orientam a elaboração e o desenvolvimento de suas ações de ensino – configura-se como uma alternativa de enfrentamento a essa cisão. Neste caso, o fomento da necessidade de contribuir para a formação de sujeitos, tendo como horizonte uma educação voltada à humanização, conduz a ações orientadas por um motivo coerente com a finalidade da educação escolar em todos os seus níveis (Pessoa, 2018).

---

[173] Durante a entrevista, Maria mencionou algumas leituras significativas para seu processo de formação, entre elas, *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, de Bell Hooks, e os livros *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da libertação*, de Paulo Freire.

Sendo assim, pensar as relações dentro do espaço da sala de aula como promotoras de permanência, como trouxe Ezcurra (2009), é justamente reconhecer o papel do indivíduo que está como docente na mediação da prática pedagógica tanto na educação básica quanto na educação superior, criando necessidades de estudo e, com isso, produzindo novos sentidos para sua atividade. Afinal, esta pessoa é uma mediadora importante, constituindo sua atividade de modo a possibilitar vias de humanização aos sujeitos.

Independente de qual nível de ensino abordemos, a atividade pedagógica inclui aspectos que não se limitam aos cognitivos. Nessa discussão sobre a dinâmica motivacional da atividade humana, especialmente no contexto estudantil, é fundamental considerar que a constituição dos sujeitos ocorre por meio da articulação entre cognição e afeto. Vigotski (2009, 2021), ao analisar a construção do pensamento, nos ensina que, "[...] por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último porquê da análise do pensamento" (p. 479).

Como destacou Martins (2013), as relações estabelecidas entre os sujeitos e os objetos com os quais interagem são sempre constituídas por dimensões afetivas. Por isso, é imprescindível reconhecer que "[...] a mesma relação sujeito-objeto que promove a construção dos motivos, que confere objetividade à necessidade, suscita vivências emocionais, ocorre sobre um fundo psicológico dinâmico que confronta permanentemente os motivos da atividade e seus resultados" (Martins, 2013, p. 256).

Milka comenta, por exemplo, que por estar hoje em um *campus* menor e em turmas com quantidade reduzida de alunos, consegue ter uma proximidade bem maior com seus professores e com os estudantes de outros cursos, o que facilita seu processo de aprendizagem:

> *"[...] aqui na faculdade tem, a gente tem muito suporte para estudar, ter contato com os professores pelo número de alunos ser baixo e enfim, aqui é muito bom, é tranquilo você estudar*". Sobre essas as relações, diz que "*acho que quem vê isso aqui,* ***fica um pouco encantado, porque a gente conversa muito entre si***" (Entrevista com Milka, grifos nossos).

Do mesmo modo, Henrique, que também estuda em um *campus* com número reduzido de estudantes, aponta essa proximidade como um aspecto que favorece boas relações com os professores e colegas. Ele afirma que onde está hoje as relações são "[...] *quase que melhores que as do CEFET, porque aqui a gente ainda sai com os professores* [...]" (Entrevista com Henrique). A proximidade com o corpo docente é apontada por Henrique como um aspecto positivo das relações que estabelece no *campus*.

Além disso, outro relato do estudante também nos ajuda a compreender o quanto a dimensão afetiva está presente nas relações construídas na universidade e como ela produziu outros motivos para a atividade de estudo. No ano anterior à entrevista, ele compartilha que pensou em se transferir para o curso de Engenharia de Automação localizado em outra universidade na cidade onde seus pais moram, em razão de dificuldades financeiras para manter-se onde estava. No entanto, ao chegar lá, afirma que se arrependeu:

> *Eu só ia trancar aqui assim que eu conseguisse efetivar a matrícula lá, mas eu fiquei uma semana só e eu desisti. Porque assim, eu tenho que dar um jeito. [...] Pensei só racionalmente, só dinheiro. Aí cheguei lá, eu fiquei chateado. [...]Voltei.* ***Eu não costumava ser assim não, mas eu acho que eu fiquei mais emotivo depois de ficar velho*** *(risos). Fiquei com saudades dos meus amigos, do [...] que eu morava junto, de todo mundo* (Entrevista com Henrique, grifos nossos).

Ao conversarmos sobre o assunto, Henrique considerou que o que o motivou a não sair do curso foram as "*pessoas*". Com base nisso, vemos que a afetividade é inseparável do pensamento, participando ativamente na formação dos sentidos, assim como defende Vigotski (2009, 2021). A situação narrada por Henrique ilustra como as relações afetivas construídas no contexto universitário podem funcionar como impulsionadoras de novos motivos para a atividade de estudo profissionalizante, aspecto que se articula diretamente com as discussões sobre o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural. Henrique, que antes relatava como finalidade principal das suas ações de estudo o ingresso no mercado de trabalho, ou seja, um motivo estímulo, agora apresenta também como finalidade de suas ações a socialização entre seus colegas e professores, ou seja, um motivo formador de sentido, o qual inclusive contribuiu para a sua permanência.

Diante disso, concluímos que, sendo a atividade humana uma atividade coletiva (Leontiev,1978), os motivos da atividade de estudo profissionalizante não se dão sem mediação. O acesso aos signos e instrumentos produzidos pela humanidade precisa de um outro que esteja ali envolvido ativamente no processo. Bruno traz uma reflexão muito interessante sobre do que depende o aprendizado para ele:

> *Ele depende de vários fatores. [...]* ***ele depende de uma pessoa estar disposta a ensinar e outra estar disposta a aprender****. E de materiais, acessibilidade, sabe? Não adianta só eu querer, mas eu não tenho material para estudar. Então, o meu aprendizado está vinculado ao livro, às aulas, às videoaulas, aos recursos que a universidade me propõe, que é a biblioteca e de ficar sem internet em casa, ter que vir para cá para estudar porque eu não tinha internet e ter uma salinha de biblioteca de 24 horas. Então, o meu aprendizado, ele está voltado nesses mecanismos* (Entrevista com Bruno, grifos nossos).

Essa narrativa expressa tanto a importância do acesso aos instrumentos e às condições objetivas em que as operações da atividade de estudo profissionalizante serão realizadas, possibilitando que as ações se efetivem, como também o destaque para a presença de outro sujeito "*disposto a ensinar*" (Entrevista com Bruno). Porquanto, independentemente de qual nível de ensino estejamos, a mediação no ambiente acadêmico será fundamental para a mobilização de novas necessidades durante a formação, tendo como resultado o desenvolvimento da atividade dominante nesse período e a produção de novos motivos para atividade.

Por outro lado, além da atividade de estudo profissionalizante, o conjunto encadeado de ações que visa a formação integral desses sujeitos, também coexistem na trajetória estudantil outras atividades, incorporadas em sua realidade. Ser estudante universitário não se resume apenas à realização de ações voltadas à atividade de estudo profissionalizante. Na verdade, trata-se de um conjunto ampliado de atividades sociais que podem, ou não, complexificar ainda mais sua permanência. Ribeiro (2019) acentua que a responsabilidade pela formação da atividade de estudo não pode ser atribuída somente à instituição e aos professores, é preciso

> considerar que esses sujeitos ocupam determinado lugar no sistema de relações sociais, bem como se encontram em outro período de desenvolvimento, em que outras atividades concorrem com o estudo ou mesmo tomam centralidade, pois são jovens e adultos que tem outras necessidades, especialmente a de trabalhar para manter sua subsistência, o que os coloca em uma tensão constante entre necessidade e liberdade de escolha. Nesse sentido, vê se uma limitação, de ordem estrutural, na formação da atividade de estudo, que é própria da sociedade capitalista (Ribeiro, 2019, p.311).

Para Bruno, Maria e Milka, como trouxemos, a rotina estava concentrada em realizar ações voltadas para sua formação no curso, cada qual com suas peculiaridades. Já no caso de Henrique, temos incluído no seu dia a dia a presença de uma atividade produtiva alienada e distante da sua área de formação. Na data da entrevista, todos os sujeitos participantes da pesquisa afirmaram que estavam solteiros, moravam sozinho ou com colegas e amigos, dividindo os custos. Além disso, não tinham filhos e não precisavam, atualmente, contribuir financeiramente para as despesas de suas famílias.

Considerando sua atual condição de estudante na educação superior, outros elementos trouxeram certas particularidades que emergiram nas entrevistas, como a temática da atividade física e das atividades de lazer, revelando sua constituição histórico-social. Sobre esses elementos, Bruno relata que busca fazer academia e caminhar em um parque, com a finalidade de contribuir para sua saúde mental: "[...] *faço academia. Vou, porque é uma coisa assim de*

saúde mental mesmo. Caminhada no parque, que eu também comecei a fazer. Pelo menos uma vez na semana eu vou lá" (Entrevista com Bruno).

No que se refere ao lazer, Bruno afirma que na cidade em que está atualmente: "[...] *falta mais oportunidade, porque o estudante que está aqui, ele não tem a mesma condição de ir pro um show que custa 200, 150 reais que poderia ser aberto ao público*" (Entrevista com Bruno). Quando morava em Goiânia, mencionou que já foi em vários shows dentro do *campus* da universidade, "[...] *eu já fui em show de Gal Costa, já fui em show de Milton Nascimento [...] que era um projeto da própria universidade de trazer o artista, um show reduzido, com preço acessível para a comunidade acadêmica*" (Entrevista com Bruno). Novamente constata-se que a realidade objetiva pode impulsionar ou limitar o acesso aos bens culturais existentes. Para Vigotski (2009), esses bens, sejam eles linguísticos, artísticos ou científicos, funcionam como instrumentos de mediação que permitem ao sujeito desenvolver suas funções psicológicas superiores, bem como contribuir para sua humanização.

Milka, por sua vez, afirma: "[...] *sempre que eu posso, faço exercício físico, ajuda muito a fixar o conteúdo. Inclusive, esse ano eu estou com um projeto de participar de uma corrida de rua que acontece aqui [...], são 9 km. Vamos ver se eu vou conseguir correr 9 km*" (Entrevista com Milka). Por meio do seu relato, observamos que nem sempre ela consegue manter essa atividade em sua rotina, além de ter como objetivo a fixação dos conteúdos estudados. Além das corridas, ela toca violino.

Por outro lado, Henrique citou gostar muito de academia, contudo, diante do pouco tempo livre, tem tido dificuldades de manter essa atividade na sua rotina. Conta que "[...] *no ano passado eu fiz um ano de assinatura de academia, e eu devo ter ido uns 30 dias no máximo [...] Mas esse semestre, graças a Deus, eu peguei menos matérias, está mais organizado, e a gente vai fazer até a academia juntos dessa vez* (Entrevista com Henrique). O estudante também participa de uma atlética e consegue se organizar para dar treinos de peteca em alguns dias à noite e participar dos eventos nos finais de semana. Mesmo com todas as dificuldades, no trecho da fala a seguir, observamos as ressonâncias das suas vivências, já na universidade, na constituição da sua personalidade:

> *Quando era criança,* ***quando eu estava nessa fase da adolescência, acho que eu tinha um problema muito grande, com vergonha****. Não conseguia, ficava com vergonha de jogar em público, fazer as coisas em público. Participei [jogos na universidade].* ***Joguei lá. Perdi a vergonha****. (risos)* (Entrevista com Henrique, grifos nossos).

Esse relato permite refletir cerca da importância de outras atividades para o processo de formação integral, embora ambas as atividades, física e de lazer, se encontrem acessórias à atividade de estudo profissionalizante. Maria, por exemplo, não mencionou a realização dessas atividades durante a entrevista. Para Milka e Bruno, notamos que os motivos apresentados estão relacionados aos ganhos secundários dessas atividades para a manutenção da rotina de estudos, como ajudar na fixação dos conteúdos e na saúde mental, respectivamente. Já Henrique, com a necessidade de conciliar o trabalho e a universidade, precisa preencher suas janelas de disponibilidade de horário com o estudo. Como iniciou o semestre com um número reduzido de disciplinas, ele afirma que conseguirá retomar a academia, mas não há garantia de que isso se repetirá no próximo período.

Com base nas discussões desenvolvidas até aqui, concluímos que, diante das condições objetivas de existência de cada estudante, são constituídas ações de estudo com características e finalidades diversas. É possível inferir o quanto a precarização e a alienação predominante no mundo do trabalho, os modos de organização da grade horária das disciplinas do curso, os estágios formativos precários e insuficientes para atender às demandas, bem como as vagas limitadas para o acesso a projetos de extensão e de pesquisa, configuram-se como dificultadores do desenvolvimento da unidade contraditória entre a atividade de estudo e a atividade produtiva. No tópico seguinte, ao relatarmos os sentidos pessoais atribuídos pelo público estudantil, essa questão ficará mais evidente.

7.3 A constituição dos sentidos da atividade de estudo profissionalizante: entre exigências sociais e expectativas familiares

Nos tópicos anteriores, abordamos os significados atribuídos à educação superior pelo público discente, os motivos que os impulsionam a dar continuidade à sua trajetória nesse nível de ensino e as ações de estudo desenvolvidas, orientadas à finalidade formativa na graduação. Agora, o objetivo será aprofundar a análise dos sentidos conferidos por esses sujeitos à atividade de estudo profissionalizante, compreendendo-os como expressão da relação singular de cada indivíduo com as condições sociais objetivas que conformam sua trajetória de permanência na educação superior.

Tendo como base teórica a Psicologia Histórico-Cultural, entendemos que o sentido pessoal da atividade de estudo não pode ser dissociado da inserção histórico-social do público estudantil, tampouco reduzido a fatores meramente individuais. Para apreender o sentido pessoal da atividade de estudo profissionalizante é necessário, em primeiro lugar, saber o que

os motiva a realizarem esta atividade (Leontiev,2021). No movimento entre as ações e operações de cada atividade, observamos, anteriormente nesta seção, que motivos distintos e singulares são produzidos, a partir de como refletem suas vivências passadas, o lugar que ocupam no sistema de relações sociais e os significados apropriados, um processo que está em movimento durante toda a vida.

No entanto, não foi objetivo desta pesquisa reconstituir a gênese completa da constituição subjetiva dos sujeitos, desde a infância até a vida adulta, tampouco examinar de forma aprofundada as mediações específicas que se deram em suas trajetórias escolares anteriores. Isso se deve ao fato de que os registros fornecidos não possibilitaram captar, com a densidade necessária, os elementos dinâmico-causais do processo de constituição do sentido pessoal do estudo ao longo de seu desenvolvimento ontogenético.

A partir das memórias evocadas dos sujeitos participantes, o que se propõe aqui é situar elementos de sua trajetória histórico-social de formação que contribuem para a compreensão dos modos como vivem e atribuem sentido à atividade de estudo profissionalizante na universidade. Trata-se de reconhecer que os sentidos que sustentam sua permanência na educação superior se forjam nas relações sociais concretas: em seu lugar social, no interior de suas famílias, nas condições materiais de vida, em experiências pregressas na escola e no mundo do trabalho e, nas relações que vivenciam no cotidiano universitário. Portanto, a permanência não pode ser pensada como mera resistência ou desejo individual, mas como um processo complexo de constituição subjetiva, marcado por contradições e mediações que refletem a totalidade social da qual fazem parte.

Dadas essas considerações iniciais, conforme discutido na seção 6, as famílias dos sujeitos participantes foram mediações que desempenharam um papel decisivo tanto durante a trajetória escolar na educação básica quanto no ingresso à universidade. No relato de Henrique, encontramos que a decisão de ingressar em uma universidade pública foi "*100%*" influenciada por seus pais: *"[...] mas eu vim por causa dos meus pais. Sei lá, eu posso sair daqui até recebendo menos, mas meus pais vão ficar felizes que eu formei*" (Entrevista com Henrique).

De acordo com o estudante, os motivos que o levavam a estudar e a ir para a escola também estavam relacionados a eles. No excerto a seguir, é possível extrair essa relação:

> *Em 2018, eu tinha que fazer a prova para entrar no CEFET e,* ***meus pais, eles me achavam, ainda me acham, muito inteligente. Eles ficavam insistindo muito para eu estudar****. Só que eu não queria porque eu vivia vendo meu tio se formar em engenharia e ele não participava da família enquanto ele estava na faculdade. Em nada. Ele nunca ia em nada. [...]Só que eu vi que meus pais ficaram muito chateados com isso. Daí faltando um mês para a prova, na última semana de inscrição, eu decidi*

> *fazer e me inscreveram. Daí eu estudei e entrei. Aí eu levei esse pensamento para outros momentos da minha vida. Quando eu saí do CEFET, eu falei a mesma coisa, que eu não colocar minha nota no Sisu, mas eu lembro até que, postergou a data, eu perdi as primeiras inscrições, porque eu falei que não ia. E aí a data voltou, aí falei assim, ah, mãe, eu acho que isso aqui é um sinal,* ***vou fazer faculdade, pode ficar tranquila*** (Entrevista com Henrique, grifos nossos).

Quando finalizou o curso técnico, como já citamos, Henrique teve uma proposta de trabalho muito interessante, com a promessa de um bom salário. Todavia, entre as opções de mudar de cidade para iniciar a graduação ou permanecer na área de atuação em que já estava inserido, pesaram também as expectativas dos seus pais:

> *Eu sabia que se eu fosse trabalhar, eu ia ter uma rotina muito pesada, que talvez eu fosse desanimar com os estudos, porque se eu não fosse vir para cá eu ia fazer alguma [escola] particular, nem que fosse online, mas eu pensava, será que eu vou continuar motivado? E aí eu pensava que se eu não fosse vir meus pais iam ficar muito chateados, apesar de, sei lá, eu estava recebendo, bem, isso não é tudo, né? Eles queriam só que eu fosse feliz, que conseguisse fazer o que eu queria. Então****, decidi que se eu viesse para cá eu ia conseguir satisfazer eles mais****, eu sabia que eu ia conseguir dar um jeito de fazer o que eu queria aqui também, enquanto estava cursando uma faculdade boa. Então é isso* (Entrevista com Henrique, grifos nossos).

Diante de um relato sobre algumas dificuldades que enfrentou para a sua permanência, observamos que, para Henrique, terminar a graduação aproxima-se do sentido de pagamento de uma dívida, como se fosse necessário recompensar o que seus pais fizeram para que conseguisse estar e permanecer na universidade. No trecho abaixo captamos esse processo.

> *No ano passado, nessa data mais ou menos, foi quando eu tinha desistido do segundo auxílio, eu estava conseguindo um estágio na [...] e se eu não conseguisse o estágio, eu tinha um emprego garantido como programador lá na minha cidade. Aqui em [...] eu não estava achando absolutamente nada, e minha mãe, estava com hérnia de disco, não estava conseguindo trabalhar [...] E assim, a cabeça estava desse tamanho e mal, mal eu conseguia pensar na faculdade,* ***porque eu sabia que meus pais me ajudavam porque sou filho deles, mas sabia que eles tinham que cuidar deles. E eu não estava conseguindo cuidar de mim sozinho, não estava vendo um jeito de compensar isso****. Daí eu tomei a decisão de ir embora, de trancar o curso, eu ia transferir para o CEFET, porque o CEFET de lá é noturno. Ele é integral, só que é noturno tem algumas aulas à tarde, tipo ele começa 5, 6 horas. E eu falei assim, eu voltar, vou morar com vocês, vai estagiar na [...], vou receber mais que eu recebo aqui estagiando e vou conseguir fazer o curso noturno. Fui embora. E aí chegou lá, eu me arrependi* (Entrevista com Henrique, grifos nossos).

É importante lembrar que, na história de vida de Henrique, ele será o primeiro filho da família a ingressar e concluir um curso superior, uma realidade que se tornou possível para muitos integrantes da classe trabalhadora somente nas últimas duas décadas. Seu pai, mecânico, e sua mãe, trabalhadora doméstica, sempre o incentivaram a estudar e a buscar um trabalho que lhe garantisse melhores condições de vida. Assim, como discutimos, as categorias trabalho e

educação mostram-se inseparáveis, uma vez que ambas caminham juntas no desenvolvimento humano, uma determinando a outra.

O incentivo e as expectativas familiares em relação ao acesso e à permanência na educação superior não constituem uma especificidade da história de Henrique. Apesar das diferenças, os relatos de Milka, Maria e Bruno também revelam o quanto esse aspecto foi e, continua sendo, um elemento significativo em suas trajetórias acadêmicas. Milka, por exemplo, ao abordar a história dos seus pais, manifesta ter muito orgulho do que fizeram e de como transformaram as suas vidas por meio da educação:

> *E, o meu pai é ele terminou o Ensino Médio depois de adulto, ele fez o EJA e minha mãe também fez o EJA. E o sonho do meu pai era ser advogado. Ele conseguiu fazer a faculdade de Direito dele. Com 40 anos, ele começou, e terminou com 45 e tirou a carteirinha da ordem e hoje ele exerce o Direito, e depois a minha mãe começou a fazer a faculdade dela, de pedagogia e, também eu já era professora, era concursada na minha cidade e no município de Osasco que é perto da capital de São Paulo. Então, eles sempre me incentivaram a estudar e desde pequena eu sempre fui muito incentivada a ler pela minha mãe. A mãe sempre me incentivou a leitura* (Entrevista com Milka).

Durante a entrevista, quando conversávamos sobre as dificuldades enfrentadas por ela ao decidir mudar de curso e de *campus*, as quais giraram em torno da resistência da família, expressou o receio de contrariar os pais, sobretudo por depender financeiramente deles:

> [...] *eu fiquei muito apreensiva, com muito medo, porque até ano passado meu pai que pagava meu aluguel e eu fiquei com medo assim, do fato de eu não fazer o que ele quisesse, sofresse algum tipo de represália que atrapalhasse no meu curso. Só que a minha mãe falou assim: não, vai fazer o que você tem vontade. Eu sempre estou para te ajudar e te apoiar, independente daquilo que você quiser* (Entrevista com Milka).

Em diversos momentos, Milka ressaltou o apoio familiar como fundamental para a realização do curso, tanto no que se refere ao suporte financeiro quanto ao emocional: *"Eles sempre me apoiaram muito. Até hoje eles me apoiam"* (Entrevista com Milka). Como já mencionado, sua avó deslocou-se para morar com ela na cidade onde se localizava o *campus* da sua primeira opção de curso. Por isso, Milka enfatiza que a opinião de seus pais ainda interfere nas suas decisões:

> *O seu pai, a sua mãe são pessoas importantes para você e, a opinião deles, mesmo que algumas a gente não leve em consideração, lá no fundo, poxa,* ***aquilo ali tem um peso, tem um sentido diferente****, né? Um amigo meu falar qualquer coisa, entra em um ouvido e sai no outro. Mas vindo da minha mãe, vindo do meu pai não é a mesma coisa* (Entrevista com Milka, grifos nossos).

Nas trajetórias escolares pregressas, Milka e Henrique conseguiram se dedicar aos estudos, principalmente diante das condições objetivas possibilitadas por suas famílias, ou seja, não tiveram a necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho para contribuir com as despesas de suas casas. Milka, ainda menciona que na falta dos auxílios que recebe da Política de Assistência Estudantil na universidade, sabe que pode contar com os pais para a sua manutenção. Já Henrique, manifesta um desejo de ser autônomo e não dar mais despesas para sua família, buscando a sua independência.

Apesar do desenvolvimento de novos motivos para suas atividades de estudo, como destacamos no tópico anterior, ainda é evidente o quanto as expectativas familiares para a conclusão do curso se configuram como motivos geradores de sentido à atividade de estudo profissionalizante. Esses motivos parecem remeter a uma necessidade de atender às expectativas e de valorizar a trajetória e os esforços da família, como uma espécie de recompensa por tudo o que construíram.

Nas histórias de vida de Maria e Bruno, também encontramos similaridades em relação a este sentido. Maria, na entrevista, quando foi indagada sobre os motivos da sua atividade de estudo ainda na infância, diz

> *Eu só amo estudar porque a minha mãe, ela, não sei como, ninguém ensinou ela a ser pedagógica, mas eu tenho certeza. A minha mãe me ensinou de um jeito que eu não sei explicar como foi, mas a minha mãe me fez gostar de aprender. Ela* ***me explicou o que era importante****. Ela fazia, por exemplo, uma coisa que eu odiava no começo era ler o dicionário. Ela fazia eu ler o dicionário e falar uma palavra por dia, por exemplo. É uma pedagogia, mas ninguém falou para ela que ela tinha que fazer isso. Ninguém ensinou ela, ela sabia. Ela queria que eu estudasse. Então, a outra coisa que a minha mãe fazia muito comigo, ela lia junto comigo, ela lia o livro para mim e eu lia o livro para ela. E a gente lia também histórias em quadrinhos de Bia, essas coisinhas, a gente lia. Então, depois que eu fui ao teatro, isso me ajudou muito, porque eu consigo, a gente faz a voz dos personagens. Então, isso foi uma coisa que foi desenvolvida muito cedo[...]. E a minha mãe tinha essa coisa de uma educação de* ***que eu tinha muito medo de desapontar ela, decepcionar ela****. Se a minha mãe ficasse brava comigo, ficava chateada* (Entrevista com Maria, grifos nossos).

Bruno, ao contar a sua história, destaca o quanto sua mãe deu valor ao estudo para os seus três filhos: "[...] *teve parar de trabalhar de carteira assinada para cuidar da gente. Ela não tinha mais ninguém*" (Entrevista com Bruno). Relata que quando estava na transição do ensino fundamental para o ensino médio, decidiu mudar para outra escola que ficava mais afastada do seu bairro, entretanto, nesse processo, teve um problema com o transporte:

> *[...] não tinha dinheiro nem para pagar a passagem para ir para outra escola, sabe, que era pública, mas tinha que ter o transporte para ir e para voltar. Mas ela [a mãe] falava assim, a gente dá um jeito. E* ***ela sempre falava isso, a única coisa que posso dar para vocês é o estudo, os três filhos pretos da periferia,*** *sabe? Então, assim, hoje*

> *em dia eu olho e vejo uma mudança muito boa e que a nossa história poderia ter sido diferente, sabe? Se não tivesse uma mãe presente, tivesse largado um emprego fixo para ficar mais dentro de casa para trabalhar como autônoma* (Entrevista com Bruno, grifos nossos).

O relato de Bruno exibe como a permanência na escola, também nos níveis anteriores de ensino[174], não depende apenas da existência formal de vagas ou da gratuidade do ensino, mas será determinada por condições materiais concretas, como o acesso ao transporte, por exemplo; e por possibilidades reais de apropriação do conhecimento sistematizado. A mãe, ao valorizar o estudo como única coisa que podia oferecer, assume uma estratégia de resistência diante da desigualdade, mobilizando-se para garantir que os três filhos tivessem acesso a esse direito.

Entretanto, quando ampliamos nossa compreensão para a organização social mais ampla, percebemos que histórias como a de Bruno não são exceções: elas revelam a face das desigualdades estruturais de uma sociedade de classes, em que o público estudantil pertencente às camadas populares, sobretudo pessoas negras, mulheres, população LGBTQIAPN+, pessoas trans e demais grupos subalternizados, enfrentam obstáculos adicionais para acessar e, principalmente, se manter nas instituições escolares. Assim, ao mesmo tempo em que a ação da mãe aponta para as possibilidades das mediações familiares no processo de escolarização, ela também denuncia a insuficiência das políticas públicas que deveriam assegurar condições objetivas de permanência nas escolas para todos.

É nesta forma de organização social, na qual vivem os sujeitos participantes dessa pesquisa, que são continuamente produzidos significados que, de acordo Leontiev (2021), "[...] ocultam modos socialmente elaborados (operações) de ação, em cujo processo as pessoas alteram e conhecem a realidade" (p. 161). Em uma sociedade que têm como metabolismo o capital, os motivos expressos por Bruno, Henrique, Maria e Milka, embora apresentem especificidades, tem como aspecto comum o fato do estudo ser uma exigência, algo valorizado socialmente, especialmente por lhes possibilitar se capacitar para arrumar um emprego ou um trabalho melhor ou, para ter no futuro uma fonte de renda suficiente para propiciar o acesso a uma parte dos bens produzidos pela humanidade.

---

[174] Meira (2012) problematiza ainda mais essa questão quando discute a "[...] ineficiência da escola brasileira na consecução de sua tarefa mais primordial: alfabetizar todas as crianças" (p. 76). De acordo com a autora, nos nossos tempos, a exclusão tem se apresentado de outras formas no interior das escolas, sobretudo através da patologização dos indivíduos, ocultando, assim, os processos de desigualdades produzidos no modo de produção capitalista.

Logo, a educação superior é frequentemente concebida como uma cobrança funcional, na qual os indivíduos devem adquirir determinados conhecimentos científicos e técnicos, específicos de uma área, para se inserirem nos novos processos produtivos e culturais. Nesse contexto formativo, com tantos mecanismos meritocráticos e individualizantes, como destacamos na seção anterior, encontramos um orçamento público destinado cada vez mais mitigado e uma aproximação sem precedentes com as demandas do mercado, contradições em relação ao acesso e a uma permanência cada vez mais limitada e voltada aos interesses do capital.

Esse mesmo motivo que está relacionado ao acesso a melhores condições de trabalho e, portanto, de vida, por meio da educação, também foi algo que Maria pontuou. Como trouxemos, os motivos para dar sequência aos estudos no curso de Artes Visuais foram construídos após a estudante ter várias experiências no mercado de trabalho, estar morando em outro estado e não ter, nesse momento, como responsabilidade a subsistência de sua mãe e sua irmã. Diante dos empregos pelos quais passou, com cargas horárias intensas, condições de exploração e sem tempo para fazer outras atividades, características que estão presentes no mundo do trabalho atual, denunciadas por Antunes (2025), afirma que, além de ser professora e "*produzir arte*", tem também como objetivo com a realização do seu curso "*[...] ter uma possibilidade de trabalho que fosse garantida para mim, que não fosse explorando horrores e que eu pudesse minimamente sobreviver em qualquer lugar do país. Eu não quero mais trabalhar assim*[...]" (Entrevista com Maria). Explica que:

> *[...] eu quero passar um tempo da minha vida sem essa obrigação. Por mais que eu esteja na câmera e esteja trabalhando, de certa forma, não é a mesma coisa. Eu entro quando eu quero, quando eu preciso de dinheiro, faço um tempo ali. Por exemplo, estou há 20 dias sem entrar. Estou tranquila. Vou voltar, porque eu preciso de dinheiro. Mas não é a mesma sensação de acordar todos os dias, 8 da manhã, e ir para o trabalho. Eu não quero mais isso por um bom tempo, para os próximos anos de faculdade, eu não quero. Quatro anos da minha vida, eu quero só escrever, produzir arte. Só, não, né? Escrever e produzir arte* (Entrevista com Maria).

Percebemos que temos como motivos para sua atividade a possibilidade no futuro de ter um trabalho que seja humanizador, com tempo disponível para poder fazer o que gosta, "*Escrever e produzir arte*" (Entrevista com Maria), e uma renda que seja suficiente para o atendimento de suas necessidades. Novamente, a relação com o trabalho está presente. Assim, os motivos relacionados com a necessidade de uma fonte de renda e uma rotina com mais qualidade de vida e tempo disponível, configuram-se como motivos apenas compreensíveis, no entanto, considerando a sua história de vida e sua relação com a arte e com o estudo, podemos

inferir que estes motivos se tornaram realmente eficazes, orientando e produzindo sentidos para sua atividade (Leontiev, 2017b).

Além disso, podemos notar que, no caso de Bruno e Maria, diante do intervalo de aproximadamente dez anos entre a conclusão do ensino médio e o ingresso no curso que desejavam em uma universidade pública, somado às demais experiências vividas nesse período, sobretudo a atividade produtiva na vida adulta, encontramos também sentidos pessoais relacionados à **superação**. Essa análise resulta de um questionamento feito durante as entrevistas, em que perguntei aos sujeitos participantes se já haviam pensado em desistir do curso e quais motivos os impediram de tomar essa decisão. Bruno narrou que

> *Foi fazer uma **retrospectiva de tudo que eu passei para estar aqui**, sabe? Nossa, foram muitas coisas, sabe? Renunciei a muita coisa, vamos dizer, poderia ter arrumado um trabalho, ter ajudado minha mãe, podia ter feito algumas coisas com outros amigos meus de infância, fizeram, sabe? Alguns se casaram, tiveram filhos e tudo, sabe? E nessa trajetória, sabe? Eu me considero um cara, vamos dizer assim, abençoado e privilegiado, sabe? Por ter privilégio no sentido de ter meios para estudar, sabe? Porque tem muita gente que não consegue estudar por conta do transporte que não consegue pagar ou senão da manutenção na própria universidade, que é difícil, é muito caro* (Entrevista com Bruno, grifos nossos).
>
> *Ah, porque é uma universidade pública, mas assim, se você tem gastos com livros, com transporte, com alimento, com tudo. E eu parei e pensei assim, gente, **eu passei por tanta coisa antes para estar aqui**, cheguei até aqui, estou tendo, estou recebendo esses auxílios, tenho esses auxílios, mesmo que esporádicos, para me manter aqui, eu vou continuar, sabe?* (Entrevista com Bruno, grifos nossos).
>
> ***Eu devo isso para mim mesmo, como uma realização pessoal, profissional e para essas pessoas também que me acompanharam durante esse trajeto,** sabe? Então, foi uma das coisas que não me fez desistir daquele lugar. E se eu largasse, eu ia fazer o quê também, né?* (Entrevista com Bruno, grifos nossos).

O estudante conta que, quando estava cursando Medicina Veterinária, a expectativa de conseguir ingressar no curso de Medicina acabou se distanciando, porque ouvia o seguinte: "[...] *você está vendo o curso que você quer fazer, só tem gente branca e rica, que estava no começo da universidade. Então eu tinha uma expectativa, **só que ela era um pouco inalcançável**"* (Entrevista com Bruno, grifos nossos). Essa fala demonstra não apenas os desafios materiais, mas também os obstáculos simbólicos e ideológicos enfrentados por estudantes oriundos das classes populares.

Assim, para além dos motivos relacionados à ascensão social, a trajetória de Bruno revela que concluir a graduação em medicina representa uma forma de resistência e superação das ideologias dominantes que reproduzem discursos excludentes, que nem todos podem estar. Para Maria, o sentido de superação se manifesta de outra forma:

> *Mas **eu acho que é uma questão muito importante que a minha mãe sempre fez a questão de me lembrar que a minha mãe passou fome**, a minha mãe tem histórias escatológicas e péssimas da vida dela, [...]**ela nunca pôde estudar**. Então ela garantia que eu tivesse o máximo proveito do meu estudo. E a minha mãe é a base* (Entrevista com Maria, grifos nossos).

Destarte, o que analisamos até agora nos permitiu inferir que os sentidos pessoais atribuídos à atividade de estudo profissionalizante, no contexto da educação superior, estão profundamente enraizados nas condições materiais de existência possíveis nesse metabolismo atual e, nas mediações sociais concretas vividas pelo público estudantil. A produção de sentidos mantém-se entrelaçada a três instituições fundamentais para a vida em sociedade: a família, o trabalho e a escola. No mais, a centralidade está contida na base material, a qual confere ao trabalho um papel decisivo na constituição dos motivos para o estudo, o que pode ser observado nas necessidades mencionadas por Bruno, Henrique, Maria e Milka em melhorar as condições de vida ou de manter um determinado *status* social.

A família, por sua vez, ainda que não rompa com essas determinações, atua como mediadora significativa ao incentivar e investir no percurso escolar dos sujeitos que a compõem, na expectativa de que estes tenham melhores condições de vida e de trabalho na vida adulta, produzindo, portanto, motivos realmente eficazes para o desenvolvimento da atividade de estudo. Indivíduos, que ao serem inseridos inicialmente nesse mundo de significados familiares, atribuem à formação acadêmica um valor simbólico de conquista e recompensa, como forma de realização de expectativas intergeracionais: fazer e concluir o que não foi possível para seus familiares ou responsáveis.

A V Pesquisa do Fonaprace (2019a) comprova o impacto geracional do acesso às IFES brasileiras: em 2014, 53,5% do corpo discente já tinha nível de escolaridade superior ao de seus pais, e, em 2018, 50,8% provinham de famílias em que nenhum responsável havia cursado universidade. Esses números lembram que cerca de metade do público estudantil universitário corresponde à primeira geração em suas famílias a ingressar nesses espaços, reforçando a dimensão simbólica dessa conquista: o "[...] significado social e simbólico no seio familiar do ingresso pioneiro de filhos e filhas nas instituições federais de ensino superior com potencial de, inclusive, imantar, num ciclo mais amplo de relações sociais e familiares, o desejo de construir mesma trajetória e almejar semelhantes objetivos" (Fonaprace, 2019, p. 66).

No que se refere à escola, ainda que por vezes tenha proporcionado experiências e relações que apontam para novos motivos, vinculados à descoberta do conhecimento, ao desejo de transformação social ou à construção de um projeto de vida, não tem conseguido, de modo geral, sustentar esses sentidos diante do peso das determinações impostas pelo mundo do

trabalho. Estas considerações aproximam-se de uma observação realizada por Melo (2021), no seu estudo sobre a constituição de sentidos sobre a educação com jovens egressos do ensino médio:

> [...] na sociedade de classes, embora o processo de escolarização promova diversas aprendizagens e consequente desenvolvimento dos estudantes, a escola não tem conseguido garantir, por ela mesma, a constituição de sentidos acerca da educação, sendo estes matizados pelos significados familiares. Dito de outra maneira, **as relações familiares têm maior impacto na formação dos sentidos sobre a educação do que as situações vividas pelo sujeito e as relações que ele estabelece dentro do espaço escolar**, de forma que o sentido da escola se constitui, principalmente, pelo valor atribuído pela família à educação, o qual se articula ao significado social, que é, por sua vez, síntese das relações histórico-sociais humanas. (Melo, 2021, grifos nossos).

Submetida aos interesses do capital, a escola, pelo que observamos nos relatos de suas trajetórias escolares, tende a reproduzir desigualdades e a esvaziar seu potencial formativo, limitando-se a preparar as pessoas para uma lógica utilitarista e adaptativa. Assim, a pergunta "*estudar para quê*?" apontada por Milka, emerge como expressão de uma tensão concreta entre a busca por novos sentidos, reafirmando a importância de compreender a atividade de estudo profissionalizante como um fenômeno historicamente situado e contraditório.

Por esse motivo, como última discussão deste tópico, apresentamos, a seguir, as respostas dos sujeitos participantes à pergunta sobre o significado da educação superior em suas vidas:

> *A realização de um sonho, né? Porque eu sou muito curiosa e* ***tenho muita vontade de aprender. Então aqui eu vejo que ele consegue suprir todo esse desejo*** *que eu tenho, sabe? Então para mim é isso aí,* ***é uma satisfação*** (Entrevista com Milka, grifos nossos).

> *Ah, ele significa para mim muita coisa, né?* ***Realização pessoal, profissional****. Ele significa para mim, como se eu me identificasse e me achasse, sabe?* ***Ele vai me proporcionar fazer coisas que eu não conseguiria fazer se não tivesse****, sabe?* ***Ajudar pessoas****, principalmente na minha área, sabe, ter esse conhecimento técnico e humano aplicado na sociedade, sabe? Então, para mim,* ***o ensino superior, ele literalmente é uma mudança de vida,*** *sabe? Tanto pessoal quanto profissional* (Entrevista com Bruno, grifos nossos).

> *Quando eu decidi fazer artes,* ***não foi só para essa perspectiva de ser professora****[...].. **Era isso que eu queria. Mas eu queria tempo para produzir arte**. Por isso que eu saí do partido. [...] É você parar um pouco, é desafogar. Então, eu queria isso. E tanto que foi tão importante esse semestre que passou, que eu consegui desenvolver a minha linha de pesquisa. Eu consegui fazer, produzir uma exposição inteira, já que está submetida no edital [...]. Estou falando de uma exposição inteira no semestre. Eu consegui definir exatamente qual que é a minha linha de pesquisa, o que eu quero levar para o mestrado. Eu falo essas coisas e meus professores, eles ficam assustadíssimos. Eles acham que eu estou doida. Semestre passado, eles falaram não, você vai com calma, para que IC agora? Para quê? Meu amor, eu finalizei com o projeto de IC pronto, dois artigos encaminhados e uma exposição. [...]* ***Eu estou para***

> ***aproveitar cada coisinha, sabe? E principalmente o tempo. O tempo é tão gostoso*** (Entrevista com Maria, grifos nossos).

> *Para mim, pelo que eu falei antes,* ***é network, conhecer pessoas, aprender coisas dentro e fora do curso, sofrer, para a gente ficar "bem maturado" no futuro, para as coisas serem mais fáceis****. E aproveitar. [...] eu acho que no nosso país a gente tem que escolher muito bem o que que a gente vai fazer. E dependendo do que a gente vai fazer, o diploma vai ser inútil, só um papel. Então, hoje eu vejo meu curso como [pausa], um bom caminho. Eu acho que é uma área muito escassa, não só no Brasil, mas no exterior também. Muitos países não têm, têm falta de engenheiros nessa área, então acho que tudo depende da área. Acho que eu escolhi uma área muito boa e que, nesse sentido****, o diploma vai me agregar muito. Eu posso sair daqui e seguir na área de vendas, de sofá. Mas se um dia a área de vendas de sofá der errado, eu tenho certeza de que meu diploma vai me ajudar a achar alguma coisa de imediato****.* (Entrevista com Henrique, grifos nossos).

É notório o quanto esses significados, produzidos na sociedade, são determinados pela história, cultura e pelos modos como a vida é organizada. Assim, imersos nesse emaranhado de signos e instrumentos, os sentidos são constituídos pelo sujeito por meio de sua atividade no mundo social (Leontiev, 1978). Por isso, a importância dada nesta pesquisa às condições objetivas das vidas de Bruno, Henrique, Maria e Milka, oportunizadas de forma desigual em uma estrutura social que está organizada em torno da fetichização da mercadoria, como nos aponta Mészáros (2008). É nessa base que os motivos da atividade serão produzidos e, consequentemente, os sentidos constituídos.

Todavia, enquanto os "[...] significados são mais estáveis, [...] os sentidos modificam-se de acordo com as vivências na vida do sujeito e traduzem a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados" (Asbahr, 2017, p. 90). Isso configura-se uma questão central bastante relevante quando nos propomos a compreender a relação entre o sentido pessoal e a permanência estudantil, pois os indivíduos, ao serem inseridos no contexto da educação superior e também em outros espaços da vida social, vivenciarão novas relações durante seu percurso formativo, as quais, inclusive, poderão modificar os sentidos construídos até então.

Nos excertos, a seguir, retirados das entrevistas, observamos indícios no desenvolvimento de novos motivos para a sua atividade de estudo:

> [...] ***mas eu acredito que a faculdade é mais que um diploma*** *[...]. Eu acho que você conhece muitas pessoas que podem agregar. Você tem mais networking na faculdade. Então, às vezes eu conheço uma pessoa que ela, igual já aconteceu, que ela faz uma coisa que eu gosto muito e não tem nada a ver com o curso e a gente começa a trabalhar naquilo ali junto. Então acredito muito nisso na faculdade. Mais pelas pessoas, conexões mesmo* (Entrevista com Henrique, grifos nossos).

> *Acho que eu me sinto numa bolha muito diferente, acho que a universidade é uma bolha e o resto da sociedade é outra bolha completamente diferente. Não sei. Tenho essa sensação. Depois que eu vim para cá, depois de conversar com todo mundo aqui*

> *e sempre que eu volto para minha cidade e converso com as pessoas de lá, eu acho meio estranho [...]. É principalmente as pessoas, né? É um processo a faculdade, a gente aprende, sei lá, a gente aprende tanta coisa. Na engenharia, pelo menos* ***a gente aprende a pensar muito. Eu penso muito, muito****. Eu acho que ajuda em todos os aspectos.* (Entrevista com Henrique, grifos nossos).

> [...] *eu vejo conhecimento com uma coisa muito, muito linda, sabe? Não um conhecimento específico de alguma coisa, mas o conhecimento geral, sabe? Você aprender uma coisa nova, é uma coisa muito marcante. Para mim especificamente, é, eu nem sempre fui cristã. Eu aceitei Jesus, me batizei nova também. Só que, para mim, não fazia sentido ir para a igreja, por mais que eu nasci em um berço cristão [...]. E quando eu tive um encontro com Jesus, foi em 2019 e aquilo mudou a minha mente, mudou meu jeito de pensar. Entende? E a partir daí, essa parte de refletir, de questionar as coisas, não para debater, mas como um ato de reflexão. Isso para mim é uma coisa que eu acho muito valiosa, então qualquer pessoa, que vem conversar comigo sobre alguma coisa, você já se perguntou? Sabe, você fazer uma análise daquilo, você refletir, de fato pensar. Esse ato de pensar para mim é uma coisa assim, nossa, sobrenatural, uma coisa extraordinária. Mas isso é uma coisa tão fácil, só que a maioria de nós não tem essa noção. Eu falo por mim, por quê nem sempre eu pensei do jeito que eu penso hoje, entende?* ***Para mim não fazia sentido nada, igual nós já conversamos, estudar, para que estudar? Para que aprender isso? Para mim não faz diferença. Como muitas coisas que não faziam sentido para mim, hoje fazem. Então não sei esse processo de amadurecimento, nem eu sei explicar como é que ele acontece, se é baseado nas experiências de vida****, não sei explicar, mas que bom que aconteceu na minha. E para mim é isso* (Entrevista com Milka, grifos nossos).

> *Além da formação, essa formação voltada para a entrada no mercado de trabalho,* ***você percebe que a graduação te ajuda com outras coisas****, estar no ensino superior, por exemplo****, formação humana, pessoal, desenvolvimento pessoal*** (Entrevista com Bruno, grifos nossos).

> [...] *Porque eu pesquisar essas coisas e participar dessas coisas, como por exemplo, eu estava contando tudo em casa das minhas pesquisas,* ***em como eu tenho me desenvolvido dentro do curso, e que realmente o curso está servindo para o objetivo que era [...] eu quero ir para o mestrado depois*** (Entrevista com Maria, grifos nossos).

Apreendemos nessas narrativas, por meio da compreensão dos motivos envolvidos no desenvolvimento da atividade dominante neste período (cujo pano de fundo são as condições concretas existentes, aspectos estes que já foram discutidos anteriormente), o quanto as relações produzidas no espaço universitário, bem como em outros em que os sujeitos transitam (como, por exemplo, na história de Milka), podem incorporar à educação superior significados que superam apenas a formação profissional para o mercado de trabalho.

Como nosso recorte é o contexto da universidade, extraímos nesses excertos que ela aparece como lugar de convivência e de construção de vínculos, possibilitando conexões e experiências distintas das vividas fora dela. Também é valorizada como ambiente de desenvolvimento intelectual, no qual se aprende a refletir, analisar e pensar criticamente. Nesse processo, emergem transformações subjetivas, além de mudanças na maneira de compreender o mundo, em que o conhecimento passa a ser visto como significativo. Além disso, as

oportunidades na educação superior estão também associadas à projeção de futuros, seja pela continuidade acadêmica, seja pela formação integral que contempla não apenas a dimensão técnica, mas também o crescimento humano e pessoal.

Assim, é perceptível a potência das relações dentro da universidade para o desenvolvimento de novos sentidos à atividade de estudo profissionalizante, mais condizentes com o processo de emancipação humana, contudo, ainda limitados pelo capital. Vivemos em uma conjuntura social e econômica que produz significados da educação reificados, ou seja, reduzidos a meras mercadorias (Mészáros, 2008), situação que cria ainda mais barreiras para o desenvolvimento de motivos geradores de sentido por meio da efetivação de ações de estudo que tenham como finalidade a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da consciência.

Considerando essa limitação de ordem estrutural, fica o seguinte questionamento: de que forma a Política de Assistência Estudantil poderia contribuir para a permanência desses sujeitos e a efetivação do direito à educação? E, já nos aproximando de nosso objetivo, quais os sentidos pessoais são atribuídos para a atividade de estudo profissionalizante e suas implicações para a permanência nesse nível de ensino? Essas reflexões serão apresentadas na próxima e última seção desta tese, defendendo que essa categoria – a permanência – além de estar vinculada à garantia de um direito, é também um elemento-chave para o processo de humanização, desde que a educação esteja vinculada à transformação social e ao projeto de construção de uma nova sociedade.

8 *A UNIVERSIDADE ME ABRAÇOU*: HORIZONTES POSSÍVEIS PARA A PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Agora vamos contar
A história de uma viagem
Feita por dois explorados e por um explorador.
Vejam bem o procedimento desta gente:
Estranhável, conquanto não pareça estranho
Difícil de explicar, embora tão comum
Difícil de entender, embora seja a regra.
Até o mínimo gesto, simples na aparência,
Olhem desconfiados! Perguntem
Se é necessário, a começar do mais comum!
E, por favor, **não achem natural**
O que acontece e torna a acontecer
Não se deve dizer que nada é natural!
Numa época de confusão e sangue,
Desordem ordenada, arbítrio de propósito,
Humanidade desumanizada
Para que imutável não se considere
Nada.

(Brecht, 1990, p. 132, grifos nossos)

O prólogo da peça de teatro A *exceção e a regra* de Bertolt Brecht (1990), citado nesta epígrafe, reflete as intenções deste trabalho, considerando todo o referencial teórico e metodológico abordado até agora. Defendemos, nas discussões anteriores, que ao pensar na atuação de qualquer profissional no campo das ciências humanas e sociais é necessário adentrar nas profundezas do fenômeno investigado, ir além da sua aparência, para captar a sua essência, as relações produzidas e o seu movimento real. Não é uma tarefa fácil e muito menos simples. Nosso objeto de estudo, o ser social, está em constante transformação e exige que estejamos atentos às múltiplas determinações que o compõe no seu processo de desenvolvimento.

Na organização social vigente, as sociedades apresentam um desenvolvimento econômico e cultural cada vez mais complexo. E nesse contexto, como discutido por Leontiev

(1978), novas necessidades serão produzidas na medida em que o sujeito, ao estar em atividade com os fenômenos externos da cultura material e intelectual, se apropria e transforma a realidade e a si mesmo. Sobre isso, afirma que "[...] quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa (Leontiev, 1978, p. 273). Por isso, o ingresso e a permanência na educação superior devem ser abordados como parte do processo do desenvolvimento humano, o qual se configura historicamente nas relações sociais, tendo como palco a realidade objetiva.

Assim, a discussão realizada no decorrer desta tese busca justificar a função da educação superior no processo de desenvolvimento do psiquismo e da humanização em nossa sociedade, além de reforçar que ela deve ser garantida como um direito para que todos e todas que desejarem possam se apropriar da produção da humanidade nos campos de saber das suas respectivas profissionalizações. O próprio texto constitucional elenca uma série de direitos e garantias fundamentais[175], os quais evidenciam a complexidade da vida humana, apontando que falar de permanência exige extrapolar os muros da universidade.

É com base nessa defesa que avançamos para a análise do lugar da Política de Assistência Estudantil enquanto instrumento promotor da permanência em uma sociedade estruturada sob a lógica do capital. Assim, nesta última seção, apresentaremos os limites e as potencialidades dessa política no interior da universidade e, por fim, as sínteses abstraídas das análises do material empírico, com o propósito de sistematizar os sentidos pessoais atribuídos à atividade de estudo profissionalizante e suas implicações na permanência do público por ela atendido.

8.1 A assistência estudantil como promotora de permanência: um instrumento de inclusão ou de exclusão?

A Política de Assistência Estudantil (PNAES) tem como finalidade "[...] ampliar e garantir as condições de permanência dos estudantes na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica pública federal e de conclusão dos respectivos cursos[176]"

[175]Estão divididos entre direitos individuais e coletivos, direitos sociais, direitos de nacionalidade e direitos políticos. No que se refere aos direitos sociais, os quais têm como objetivo reduzir ao máximo as desigualdades que existem no país, sejam elas econômicas ou sociais, encontramos: saúde, previdência social e seguridade social; alimentação; moradia e transporte; acesso a lazer e cultura; segurança; proteção aos direitos da maternidade e da criança; assistência aos desamparados.

[176] No decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010, o qual estabeleceu o Programa Nacional de Assistência Estudantil, a finalidade era similar: ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

(Brasil, 2024, s.p). Ou seja, o respectivo campo integra "[...] o conjunto de ações desenvolvidas no âmbito da educação com a finalidade **de contribuir para o provimento das condições (materiais e imateriais) necessárias à permanência dos estudantes** nas instituições educacionais" (Nascimento, 2014, p. 88, grifos nossos).

Essas definições aproximam-se das discussões e análises que elaboramos na seção 6, a respeito das necessidades presentes na vida de cada estudante, que dependem do lugar que ocupam no sistema das relações sociais. Dessa forma, a instituição, tendo como intuito a promoção da permanência, precisa conhecer as histórias de vida das pessoas que ingressam nesses espaços e quais as necessidades trazem em suas bagagens de vida e, a partir destas informações, construir possibilidades de intervenção, considerando as dimensões materiais, pedagógicas e simbólicas, reconhecendo cada estudante como sujeito histórico em processo de formação. Como assegura Ezcurra (2009), são essas ações que reafirmam o compromisso da instituição com seu público estudantil, "[...] um conceito que se refere, especialmente, as percepções do corpo discente, a imagem do estabelecimento entre os estudantes. Ou seja, **sentem que a universidade se preocupa com eles"** (p. 100, grifos nossos).

Por outro lado, a universidade não dará conta de todas as demandas, uma vez que o processo de formação profissional está implicado na continuidade de uma trajetória escolar e de uma vida pregressa, produzidas no interior de um determinado contexto sócio-histórico-cultural, tal como abordamos nas seções anteriores. Quando, nesse percurso, não são oferecidas as condições e oportunidades de ensino para a apropriação do conhecimento historicamente produzido, observamos a existência de um abismo entre seus níveis, além da construção de uma visão reducionista e mercadológica do que entendemos como educação, desconsiderando, sobretudo, a complexidade do desenvolvimento humano. Não podemos esquecer que, na atualidade, vivemos em uma forma de organização social que produz continuamente desigualdades por meio da exploração e da exclusão.

Nesse cenário, uma discussão recorrente e necessária problematiza que muitos programas voltados à oferta de auxílios são limitados, isto é, não atendem às necessidades do perfil do público estudantil que ingressou na educação superior pública nas últimas décadas (Camenietzki, 2019; Duarte Júnior, 2020; Alves, 2022; Castro, 2023; Loeblin, 2023). Segundo Loeblin (2023), as políticas destinadas aos sujeitos provenientes da classe trabalhadora mais pauperizada assumem, em geral, caráter focalizado e precário, uma vez que, na prática, "[...] na maioria das vezes não atende a todos que delas necessitam" (p. 82).

Silva e Costa (2018) já apontavam que "[...] a cobertura dos programas de proteção social a estudantes vulneráveis está longe de alcançar a demanda existente" (p. 190). Dito de

outro modo, o perfil que é considerado alvo da assistência estudantil não é atendido pelos programas de bolsa alimentação, transporte, moradia e material didático, uma situação que comprova "[...] um descompasso entre as políticas de expansão e democratização do acesso, geradoras de demanda para a assistência estudantil, e as políticas de permanência responsáveis pela proteção social que garantiria um vínculo com qualidade para estudantes vulneráveis" (Silva; Costa, 2018, p. 190-191).

Com a insuficiência dos recursos financeiros disponibilizados pelo poder público à assistência estudantil (Silva; Costa, 2018), as instituições federais de ensino precisam organizar editais específicos a fim de classificar e selecionar aqueles indivíduos que serão atendidos, seguindo critérios administrativos próprios. Duarte Júnior (2020) identificou que "[...] a centralidade da avaliação está na aferição da situação de pobreza familiar dos estudantes candidatos às bolsas. Vale o princípio do quanto menor a renda, maior a possibilidade de acesso aos programas [...]" (p. 129). Esse formato é muito próximo do já realizado pela Política de Assistência Social no país para o acesso a outros programas de transferência de renda.

Na sua análise sobre os valores disponibilizados para os auxílios financeiros e os condicionantes para o acesso, Duarte Júnior (2020) indica a "[...] existência da lógica dos mínimos sociais como regra dessa tendência na assistência estudantil, devido aos ínfimos valores pagos como auxílios e bolsas para dar enfrentamento à permanência nas IES" (Duarte, 2019, p. 129). Na entrevista, Maria destaca essa mesma impressão: "*Você tem que ser miserável para você ganhar uma bolsa na universidade* [...]" (Entrevista com Maria).

Novamente, estamos diante de uma inclusão pela exclusão, um processo similar ao que acontece no acesso à educação superior, que ainda se mantém limitado e condicionado à aprovação em processos seletivos, com vagas insuficientes, como discutimos na seção 3. Além do mais, aqueles que conseguem entrar precisam ultrapassar mais uma barreira, ligada agora à busca pela satisfação de suas necessidades e à garantia de condições para a continuidade da trajetória escolar. A Política de Assistência Estudantil, assim como o programa ainda vigente[177], não atinge a universalidade de seu público-alvo, composto prioritariamente por estudantes da classe trabalhadora, limitando-se a contemplar parte das demandas relacionadas à permanência de uma minoria de estudantes, problemática constatada no relatório divulgado pelo Tribunal de Contas da União de 2024 (Brasil, 2024c)

[177] A Política foi aprovada em julho de 2024, entretanto, ainda se encontra em fase de regulamentação, não tendo concluído a normatização de todos os programas previstos em seu texto. É importante destacar, ainda, que sua aprovação não implicou a revogação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234/2010, o qual permanece em vigor.

Deste modo, trata-se, como debate Mészáros (2008), de uma política de caráter compensatório e funcional à ordem vigente, uma vez que, dentro de um contexto metabolizado pelo capital, assim como a educação superior, a assistência estudantil não se constitui como direito universal pleno[178], mas como medida paliativa que mitiga parcialmente os efeitos das desigualdades estruturais, sem enfrentá-las em sua raiz. Todavia, veremos que, se por um lado os sujeitos participantes apontaram em seus relatos inúmeros desafios no acesso às ações e serviços da assistência estudantil no interior da universidade, por outro, ressaltaram que a política também se configura como possibilidade concreta de acesso a condições mínimas de sobrevivência e de permanência nesses espaços. Significa dizer que, sem ela, a situação seria ainda mais excludente.

Ressaltamos ainda que, dada a complexidade da singularidade humana e das múltiplas relações na constituição dos sujeitos em seu contexto sociocultural, não conseguiremos abarcar a totalidade das necessidades e determinações presentes nas trajetórias estudantis. No mais, mesmo que circunscrita a quatro histórias singulares, a análise supera o plano imediato de cada experiência individual. Conforme discutem Pasqualini e Martins (2015), a apreensão do fenômeno exige sua articulação com a categoria da particularidade e com as determinações mais amplas da universalidade social. As narrativas, portanto, não se esgotam em si mesmas: elas expressam contradições que ultrapassam a dimensão subjetiva e revelam, em sua tessitura, os limites estruturais da assistência estudantil, bem como a importância da promoção de condições objetivas dignas, as quais, como veremos, contribuem para a permanência na educação superior.

8.1.1 Desvelando os limites e as potencialidades da Política de Assistência Estudantil: aspectos emergentes nas narrativas dos sujeitos participantes

Na seção 6, analisamos como as necessidades são motivadas pelas condições de vida desta sociedade (Leontiev, 2017a) e, nesse sentido, revelamos os enfrentamentos vivenciados por jovens da classe trabalhadora, especialmente aqueles em situação de maior vulnerabilidade, para garantir sua entrada e permanência na educação superior. Na sequência, apresentaremos os limites e as potencialidades mencionados pelos sujeitos participantes dessa pesquisa em relação à Política de Assistência Estudantil, instrumento que, ao atender às demandas desse

[178] Segundo Heringer (2012), as políticas de permanência possuem um caráter mais amplo, voltado a todos os estudantes. Já as políticas de assistência têm como público-alvo aqueles em maior situação de vulnerabilidade, cuja trajetória acadêmica pode ser comprometida, especialmente por dificuldades de natureza financeira.

público, pode impactar diretamente a organização das ações institucionais, o desenvolvimento da atividade de estudo profissionalizante e, consequentemente, a permanência na universidade.

Inicialmente, é preciso explicar que, nas instituições federais de ensino, a liberação de auxílios em pecúnia, bem como o acesso a equipamentos institucionais, como moradias estudantis e restaurantes universitários, está condicionada à participação do público discente em editais de seleção, mecanismo que se torna necessário diante da ausência de uma perspectiva universal na Política de Assistência Estudantil, conforme discutido. Cada instituição possui autonomia para definir quantidade, valores, modalidades de auxílios e formas de acompanhamento, decisões que dependem tanto das demandas estudantis de cada território quanto dos recursos financeiros destinados às universidades e institutos federais em âmbito nacional. Quanto menor for o orçamento enviado, menor será o público estudantil atendido e um número maior de critérios serão utilizados na seleção.

Considerando tais aspectos, percebemos que Bruno, Henrique, Maria e Milka vivenciaram o processo de seleção nos editais de forma singular. Henrique, por exemplo, relatou ter se inscrito em três editais, até ser contemplado. Explica que:

> *No terceiro eu consegui. Bom, a primeira vez eu fiz a entrevista[...],* ***só que enquanto estava morando com minha tia, não era aceito os auxílios****. A segunda, eu estava meio desacreditado por conta da primeira. E aí eu comecei a olhar e ler lá de novo e ver que não ia dar, aí eu fiquei postergando os documentos até perder a data. E a terceira eu já estava só por minha conta, eu sabia que eu precisava só dos meus documentos* (Entrevista com Henrique, grifos nossos).

Na primeira tentativa, não conseguiu porque ainda residia com a tia, que inclusive foi a alternativa encontrada inicialmente para que pudesse se mudar para a cidade em que se localizava o *campus* da universidade e começar a participar das aulas do seu curso. Somente depois, ao conseguir um trabalho e passar a morar sozinho, que ele tentou novamente acessar os auxílios em pecúnia previstos no edital, sendo contemplado com o auxílio-alimentação. Na data da entrevista, recebia 450,00 reais. Todavia, o estudante expressa a seguinte indagação:

> *Eu só não entendo, [...] que eu estava morando sozinho e tem os auxílios principais, alimentação e moradia. E o de moradia, parece que como eu moro sozinho, pago meu aluguel, sou independente financeiro, eles consideram que eu consigo pagar o meu aluguel. Não sei se eu interpretei errado, mas eu acho que é dessa forma [...]* (Entrevista com Henrique).

> *Porque eu não consigo o auxílio-moradia porque eu preciso declarar minha renda, e minha renda mostra que eu não preciso do auxílio-moradia, só que eu preciso do auxílio-moradia para parar de trabalhar. É o meu sonho é começar a fazer uma IC, pegar um projeto de extensão e conseguir todos os auxílios. Só que não tem como eu pedir demissão, começar a fazer as ICs e esperar o próximo edital para depois esperar até ser aprovado [...]* (Entrevista com Henrique).

O relato de Henrique demonstra a rigidez dos critérios para a concessão de auxílios e a produção de situações paradoxais: enquanto permanece como estudante trabalhador, buscando conciliar as atividades acadêmicas com a necessidade de obter renda para sua manutenção, está impedido de acessar o auxílio-moradia. Para pleiteá-lo, segundo os critérios administrativos mencionados, seria necessário não possuir vínculo empregatício. Contudo, essa condição torna-se inviável na sua realidade, pois implicaria permanecer um período em que não poderia trabalhar, impossibilitando sua própria subsistência.

Já para Maria, os desafios foram outros. Narra que, após a matrícula na universidade, enfrentou um intervalo de cerca de cinco meses sem início efetivo das aulas, o qual foi agravado pela deflagração de uma greve[179]. Nesse tempo, foi demitida do emprego e vivenciou um processo de separação conjugal, o que a colocou em uma situação de grande vulnerabilidade, pois não tinha onde morar. Ao buscar apoio da Política de Assistência Estudantil da universidade, deparou-se com o congelamento do edital vigente, impedindo assim o acesso imediato às bolsas de moradia e alimentação. Nesse momento, menciona: "[...] *eu comecei a ficar muito com medo, porque eu falei, eu vou ter que voltar para a minha cidade*" (Entrevista com Maria).

Em sua entrevista, Maria critica a demora e a burocratização do processo, relatando que precisou recorrer a estratégias precárias de sobrevivência até que o auxílio fosse finalmente liberado, o que só ocorreu meses depois, entre julho e outubro. A estudante denuncia que, em uma reunião com a gestão da assistência estudantil na universidade e com representantes dos sindicados e do diretório central estudantil, o seguinte argumento foi colocado para justificar a liberação emergencial dos auxílios: "[...] *porque a gente está aprovando as bolsas de assistência, pelo menos a moradia e o RU de maneira emergencial, e depois a pessoa entra e faz, e caso ela não seja aprovada, ela tem que devolver o dinheiro*" (Entrevista com Maria). Uma retórica que, segundo ela, ignora a gravidade da situação vivida por estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica.

Uma discussão realizada por Silva (2023) sobre as especificidades de estudantes migrantes, coloca a questão da moradia como "[...] fator determinante para continuidade no

[179] Esta greve dos técnico-administrativos em educação e docentes mencionada pela estudante, iniciou-se no dia 11 de março de 2024, encerrando-se no dia 27 de junho de 2024. Foram mais de 100 dias de luta tendo como pautas a reposição salarial e reestruturação da carreira, a revogação de todas as medidas provisórias, portarias e decretos que atacam os servidores e os serviços públicos e recomposição orçamentária da rede federal de educação. Link do Memorial da Greve: https://fasubra.org.br/geral/memorial-da-greve-de-2024/.

curso e importante para universidade desenvolver medidas que auxiliem o processo de migração com a finalidade de diminuir, na medida do possível, as adversidades carregadas pelo movimento migratório" (p. 163). Como trouxemos nas seções anteriores, a escolha do curso, da universidade, do *campus,* da moradia no local de destino, configuram-se como questões presentes nas história de vida dos sujeitos, assim como de tantos outros, o que exige por parte da instituição e do poder público a organização de um suporte material e simbólico no processo de migração, o qual foi inclusive impulsionado pela política do Reuni (Brasil, 2007).

Ainda sobre a experiência com os editais, Maria aponta que:

> [...] *Esse edital que está congelado era o que ia concluir, para começar os pagamentos, para daí abrir um novo. Porque aí a gente já começa a primeira crítica: porque a merda do edital de bolsa de moradia finaliza depois do ingresso do estudante, no segundo semestre? A universidade está achando o quê? Que o estudante vai ficar seis meses vivendo e estudando como? Com que dinheiro*? (Entrevista com Maria).

Há um desencontro entre o calendário acadêmico e a abertura dos editais, o que expõe um limite estrutural da política dentro da instituição frequentada por Maria: a expectativa de que estudantes ingressantes se mantenham por meses sem qualquer suporte. Uma situação também proferida no relato de todos os demais sujeitos participantes:

> *E aí, eles aprovaram as bolsas, tudo, mas isso sempre foi uma coisa. Eu fui receber a primeira bolsa em outubro. Eles liberaram o R.U o meu R.U no dia 19 de agosto. [olhou a data do áudio no celular que liberaram o RU]. E aí, as outras bolsas, só quando terminou o processo, que foi agora, em fevereiro* (Entrevista com Maria).

> *Tentei os auxílios, né? Logo de 2021. Logo quando eu passei. Aí falou assim que eu poderia só tentar no próximo processo eletivo. Que seria de julho ou agosto, eu não lembro. Porque eu já teria minha matrícula efetivada, sabe? [...] E como a matrícula acho que saiu em [...]. Não lembro se foi em maio, junho, alguma coisa assim. Só que minhas aulas iam começar só em setembro. E o auxílio passado já tinha iniciado. Fui começar a receber só em 2022. Isso foi uma coisa assim que... Eu entendo e não entendo ao mesmo tempo. Eu entendo que tem um processo de seleção e tudo. Só que você ficar um mês, um mês não, um período todo, ter que mudar de cidade, sem ter onde ficar, sem ter recurso. É difícil. É complicado, sabe? Então, foi uma das questões* (Entrevista com Bruno).

> *O processo foi demorado, muito demorado. Porque, se eu não me engano, eu me inscrevi em abril, mandei os documentos até maio e só foi ter o resultado em dezembro, novembro* (Entrevista com Henrique).

> *Eu passei no 2023 de abril, se não me engano, abril a setembro, e eu fui começar a receber no ano passado, em 2024. Demorou quase um ano para começar a receber um ano. Um ano acho que foi muito, mas pelo menos uns seis meses. E eu falo para todo mundo, não é vai achando que é de um dia para noite, porque só a parte de inserção de documento já é o que, uns 2 meses, mais ou menos um mês e pouco. Depois a entrevista socioeconômica. Depois isso, depois aquilo. Até você começar a receber, então, demora* (Entrevista com Milka)

Essa lacuna temporal significativa entre o ingresso na instituição e o efetivo recebimento dos auxílios exige do público estudantil um planejamento anterior, como a obtenção de recursos econômicos para que prossiga com a mudança e o início das aulas no curso. Na seção 6, em que discutimos a concreticidade da trajetória acadêmica, pudemos detalhar os enfrentamentos necessários para a continuidade dos estudos.

Bruno e Milka mencionaram que o processo seletivo que participaram foi tranquilo, apesar da demora relatada. Milka, por exemplo, contou que a família ajudou bastante, principalmente a sua mãe, que pesquisou e se informou sobre o processo: "*Minha família também sempre me ajudou com isso. Meu tio foi quem imprimiu tudo, de graça para mim, me ajudou a preencher, me ajudou a enviar, então? Assim, eu tive muita ajuda da minha família nessa parte*" (Entrevista com Milka).

Além disso, ambos destacaram a importância do apoio de profissionais do Serviço Social para o esclarecimento de várias dúvidas em relação aos documentos, o que permitiu que não tivessem problemas com os trâmites burocráticos subsequentes:

> *A [...] sempre me orientou no que eu deveria e não deveria fazer. E assim foi bem tranquilo* (Entrevista com Milka).
>
> *Eu achei o processo efetivo. A assistente social foi muito camarada comigo, sabe? Conversou, me explicou como é que seria* (Entrevista com Bruno).

Com a presença de profissionais do corpo técnico-administrativo no campo da assistência estudantil, temos ampliadas as possibilidades de um acolhimento que contribui tanto para o acompanhamento de demandas diversas que podem impactar o processo de formação, como já mencionamos ao longo deste texto, quanto para o atendimento das necessidades produzidas no interior do contexto universitário, como por exemplo, as próprias barreiras burocráticas. Nesse mesmo sentido, em complemento à discussão acerca da estruturação de equipes de referência[180] para o efetivo funcionamento da assistência estudantil, é fundamental destacar que a construção de novos equipamentos institucionais permanentes e o fortalecimento dos já existentes – como restaurante universitário, bibliotecas, moradias estudantis, academias universitárias, quadras esportivas e espaços de lazer – configuram condições indispensáveis para a trajetória acadêmica.

---

[180] Diante da complexidade presente na vida humana, defende-se no campo da assistência estudantil, a presença e ampliação de equipes multiprofissionais para a efetivação dos objetivos das políticas voltadas à democratização da educação superior.

É crucial, contudo, entender que tais iniciativas se inserem em um contexto de ruptura nas universidades, que, caracterizadas por Chauí (2003) como operacionais, convergem para a lógica neoliberal, pautada no repasse individualizado e em contraste com a concepção de assistência como política pública estruturante, ancorada em ações universais. Nesse panorama, faz-se pertinente refletir sobre a forma como a permanência estudantil vem sendo conduzida, sobretudo quando permanece atrelada à racionalidade do capital, como discutido na seção 3.

Alguns apontamentos dos sujeitos participantes a respeito do que poderia ser feito para auxiliar na permanência, nos ajudam a compreender os impactos desse movimento:

> *Bom, eu acho que a assistência estudantil nada mais é que, para ajudar os estudantes, só que eu acho que tem muitas coisas a serem vistas quando está sendo feita uma análise financeira. Igual, eu falei a profissão dos meus pais. Meu pai recebe um salário-mínimo, o restante dele é comissão, e minha mãe é empregada doméstica [...] A renda ultrapassava a renda per capita na média anual do meu pai. Só que tem muitas outras coisas além do salário que cai na conta, eu imagino.* ***É, se nem eu sei o que que eles estão passando lá, quem dirá a assistência estudantil. Então eu acho que a assistência estudantil tinha que parar de olhar só para nos valores. […]Sei lá, não está tudo no papel*** (Entrevista com Henrique, grifos nossos).

> *[...]eu sei que o RU é muito barato, mas, gente, tinha que ser de graça [...]. Não precisa se formar em gestão, não para saber que gestão é uma questão humana. Gestão é feita por e para pessoas. Vai melhorar?* ***Eu vou te falar o que precisa melhorar, quando a universidade parar com números. Quando os alunos não forem só cabeças. Aí vai melhorar. Porque é justamente essa política sanguinária que fez com que a universidade vacilasse. Porque, agora, se você fala, na minha universidade tem café da manhã, n****a minha universidade tem apoio institucional, na minha universidade tem acesso a isso, aquilo. As pessoas vão querer fazer* (Entrevista com Maria, grifos nossos).

> *[...] se a gente tem um sistema que fala, olha, a gente tem uma métrica para falar quem merece e quem não merece, quem é mais pobre e quem não é mais pobre para receber bolsa e receber auxílio* (Entrevista com Maria).

> *A Assistência Estudantil, eu vejo assim, então: é um órgão que está para ajudar o aluno. Quem quer que seja, que esteja necessitando, dentro do ambiente acadêmico, mas eu também, eu vejo um pouco injusto,* ***porque algumas métricas que eles adotam, eu digo assim, não são suficientes para determinar se a pessoa precisa ou não de bolsa****. Tipo assim, tem gente que não precisa de bolsa. Tem, pode até ser. Só que tem muita gente que precisa e não tem, sabe, por alguma métrica errada deles* (Entrevista com Milka, grifos nossos).

> *Eu acho que falta um olhar mais atento, tanto da universidade como do poder público, em relação que não dá para você tratar o individual como um todo.* ***É importante você olhar para aquele indivíduo, mas eles olham como um todo e esquecem de um indivíduo.*** *Então, eu tenho a minha dificuldade de ensino, de questões financeiras, também tenho outros colegas meus que também têm. Então, eu acho que falta um canal de comunicação efetiva dentro da universidade que possibilite essa troca do que o aluno consegue e do que ele não consegue. Ter um meio que possibilite você quantificar essa quantidade de alunos que precisam, sabe, se manter no ensino público* (Entrevista com Bruno, grifos nossos).

Os relatos expõem uma assistência estudantil marcada por critérios econômicos rígidos, pelo excesso de burocracia e pela ausência de um olhar atento às singularidades de cada sujeito, o que implica no risco de desconsiderar as particularidades de suas histórias de vida e necessidades concretas. As métricas de seleção acabam se orientando mais pela lógica da exclusão do que pela inclusão, alinhando-se às dinâmicas do atual sistema produtivo. Como nos afirma Henrique, "[...] *não tem como olhar só para valores*". Um movimento que não é exclusivo dessa política pública, pois está presente nos diversos âmbitos da vida social.

Nessa ótica, é imprescindível o fortalecimento da política para que se configure como instrumento efetivo de inclusão, garantindo não apenas o acesso ao direito à educação, mas, sobretudo, a ampliação das possibilidades de desenvolvimento humano do público estudantil. Ademais, os trechos também expressam a necessidade de que os serviços oferecidos sejam mais humanos, universais e integrados, com canais de comunicação eficazes que permitam compreender e atender de forma mais adequada as demandas da comunidade universitária.

Logo, uma leitura aprofundada do contexto em que tais dinâmicas sociais se inscrevem é necessária, em especial da influência do modo de produção capitalista, como defende Camenietzki (2019). Para a autora, o atual sistema

> [...] cujo princípio é a acumulação do capital, estende a lógica da financeirização às políticas públicas e sociais, sendo estas transmutadas de direitos aos serviços sociais. Como um importante nicho de atuação do mercado, **a desresponsabilização do Estado frente à sua obrigação em ofertar os serviços essenciais transforma o cidadão portador de direitos em mero consumidor dos produtos**. Esta tendência de minimização do Estado e expansão do mercado, provoca uma situação de vulnerabilidade das classes às flutuações financeiras, o que causa instabilidade à sua vida cotidiana (p. 49, grifos nossos).

Uma evidência concreta desse processo encontra-se no artigo 5º da Lei nº 14.914/2024, que instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O referido dispositivo prevê que ações voltadas à moradia, alimentação, transporte, saúde, cultura, esporte e apoio pedagógico "[...] serão desenvolvidas mediante a concessão de benefício direto ao estudante assistido pelo programa" (§ 1º, Art. 5º). Tal formulação aponta para a mercadorização da assistência estudantil, marcada pelo incremento na oferta de auxílios em pecúnia, cada vez mais focalizados, em detrimento do investimento em estruturas permanentes em seus *campi* universitários.

Somado a isso, outro agravante que acentua os limites já apontados pelo público discente é a Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, que, ao instituir o teto de gastos, aliada às políticas de austeridade fiscal de orientação neoliberal, inviabilizou o cumprimento da meta

20 do PNE (2014-2024), a qual previa a destinação de 10% do PIB para a educação até 2024. Na prática, até 2036 não haverá possibilidade de incremento real de recursos para a área, salvo em situações excepcionais autorizadas pelo Congresso Nacional (Saviani, 2018; Loeblin, 2023).

A combinação entre uma política de personalização e focalização da assistência e as restrições orçamentárias impostas pela lógica do capital resulta na limitação do potencial da assistência estudantil (Braga; Dal Prá, 2021), que permanece centrada em medidas compensatórias, em vez de se consolidar como política pública universal voltada à permanência com qualidade na educação superior. Henrique questiona o seguinte:

> [...] *eu acho que tinham que ouvir a minoria, não por conta da cota, ou porque, sei lá enfim. Mas eu acho que não deveriam ouvir a maioria, porque a maioria não depende de muitas condições para continuar estudando aqui. Se mudar a faculdade de lugar, eles vão continuar estudando lá, se colocar a faculdade de manhã, à tarde e à noite, eles vão continuar indo lá. Mas a minoria, se você mudar um horário da aula, às vezes já não dá para ir. Então, acho que, por esse motivo****, tinha que aprender a saber quem ouvir na faculdade****. Só isso* (Entrevista com Henrique, grifos nossos).

Essa percepção apresenta uma contradição importante no cotidiano universitário: ao mesmo tempo em que reconhece o papel da assistência estudantil, Henrique identifica um possível processo de elitização no *campus* da universidade. Segundo seu relato, há uma presença majoritária de estudantes que não necessitam de apoio material, uma observação que contrasta com as informações produzidas por pesquisas nacionais, como as do Fonaprace (2019a), que, até 2018, indicavam uma maioria de estudantes com renda de até um salário e meio *per capita* no contexto universitário. Para Henrique, no *campus* em que está, esse perfil teria se invertido. Como ainda não temos registros oficiais atualizados por parte do Fonaprace e do MEC sobre o perfil do público estudantil presente na universidade[181], sua fala expressa não só um incômodo individual, mas também a percepção de que esses espaços, sobretudo após a pandemia, devem estar alertas para o risco de distanciamento das camadas populares, ao mesmo tempo em que mantêm como horizonte o princípio da democratização do acesso e da permanência previstos nas políticas educacionais do país.

Conforme destaca Loeblin (2023), no cenário econômico atual, notamos o sucateamento das universidades federais e o comprometimento da contratação e da valorização de recursos humanos, já que concursos públicos ficam limitados à reposição de vagas decorrentes de

[181] Posto isso, diante da urgência de uma atualização dessas informações, o Fonaprace já anunciou nas reuniões do Fonaprace que a pesquisa está sendo organizada para o próximo ano, 2026.

aposentadoria ou exoneração. Além disso, despesas com infraestrutura, manutenção, energia, água, telefonia, internet e aquisição de materiais pedagógicos e laboratoriais passam a ser reajustadas apenas conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), o que não acompanha a variação existente. Como resultado, áreas essenciais como ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil são diretamente impactadas.

A existência de equipes reduzidas, somada à insuficiência orçamentária destinada pelo Estado para que, a assistência estudantil cumpra os objetivos previstos em lei e contribua para a efetivação da redemocratização da educação superior, revela que tais medidas ainda conservam um caráter assistencialista, distante da compreensão da educação como direito social. E, pior, ao não atenderem às necessidades estudantis, o processo de exclusão no interior das instituições acaba ganhando ainda mais força. Nesse mesmo sentido, Castro (2023) explica que

> Apesar de, após a redemocratização do país, haver a intencionalidade de buscar novos sentidos para a assistência estudantil, dentre eles o sentido de inclusão social, ainda **há a prevalência de seu sentido assistencialista por não se constituir como direito social, pelo seu caráter focalizado, na medida em que não atende a todos os estudantes que necessitam** de algum tipo de assistência estudantil para permanecer na universidade e concluir seu curso e nem atender a todas as diversas vulnerabilidades que podem se manifestar nas IFES (p. 165, grifos nossos).

Essas questões ressoam no contexto universitário, gerando uma série de problemáticas vinculadas à manutenção do funcionamento e da qualidade dos serviços propostos pela assistência estudantil dentro das instituições. Bruno e Maria pontuam as seguintes questões:

> *Então, o acesso ao RU já é uma vantagem. Que eu acho que, registra aí, tem que melhorar. [...] Vou falar da estrutura. Fica ali do lado de fora, na rua, no sol, sabe? Meio-dia. Na fila para entrar. Meio-dia, uma hora, sabe? Eles chegaram todos para fazer uma reforma ali. E até hoje um não colocou esse toldo, já vai fazer dois semestres que está assim. [...] A questão do espaço, acho que deve ser ampliado. A quantidade de estudantes que precisam do RU, ele não suporta, sabe? Então, você* ***tem que ficar, tipo assim, cinquenta minutos, uma hora, esperando para conseguir almoçar****. [...] Tanto que eu fazia as minhas três refeições, que era café da manhã, almoço, jantar, tudo no RU, só que hoje em dia eu não consigo ir no café da manhã,* ***porque minhas aulas estão começando às sete horas da manhã, desde que começou o ano, eu não cheguei a ir lá tomar café da manhã****. Porque já aconteceu de chegar lá e não ter pão, não ter uma fruta. Não ter café, né? Então, sabe? Ah, não, a verdura acabou. Verdura não, a fruta acabou. Mas também o pão acabou. Não tem uma quantidade, sabe? Ah, o pão acabou, sabe? Não tem um leite, ou se não, sempre estava faltando alguma coisa. Então, quando eu ia nesse horário, já não tinha mais. Alguma coisa estava faltando, sabe?* (Entrevista com Bruno, grifos nossos).

> *Eu fui comer café da manhã [...] Mas, literalmente, é salada de fruta e um pão. Com muita pouca manteiga* (Entrevista com Maria).

> *Quando a gente começou a frequentar o campus, tinha uns restos de academia ali e tudo. Aí, entrei no site, procurei para saber se ainda tinha, eu acho que só tem na casa de estudante, eu acho que nem no [campus] não tem mais. Mandei e-mail perguntando quando que começava, se tinha uma previsão para instalar de novo, ou se alguma outra atividade que eu poderia fazer. A academia está em processo de licitação, que mais não sei o que, mas até o ano que vem, nunca, sair e cair. Tiraram tudo e virou estacionamento. Então eu procurei, vamos dizer, tentar fazer algum esporte, até mandando e-mail, procurando por dentro do Universidade [...]* (Entrevista com Bruno).

Além de problemas com infraestrutura, gestão e quantidade de oferta advertidos nos trechos, a fala de Bruno menciona o impacto das limitações do RU na rotina do estudante, trazendo mais uma vez à tona a importância da pauta da assistência estudantil para a promoção de permanência. A operacionalização dos equipamentos existentes, os seus horários de funcionamento, bem como a oferta de serviços específicos, devem estar alinhados a realidade estudantil, para que alcancem o público para o qual são destinados. Silva (2023), em suas análises, reforça como a falta de uma residência estudantil e de um restaurante universitário impacta negativamente a vivência acadêmica de estudantes de baixa renda.

Do mesmo modo, outro limite apresentado por Bruno e Maria assinala para a ausência de auxílios destinados a aquisição dos materiais pedagógicos solicitados por docentes para a realização de aulas práticas nos cursos:

> *Ah, os livros são esse, esse, esse. Não quer saber se você tem condição de comprar ou não. [...] Ainda bem que tem a biblioteca virtual. [...] Você tem que comprar isso, isso, isso e isso. Nem usava. Conversei com alguns outros colegas de outros períodos. Falei assim, não. Isso aqui você realmente vai precisar comprar. Isso aqui você não vai precisar comprar. Você vai usar uma ou duas vezes, sabe? Um martelinho que às vezes você está lá com os outros colegas que você pode pegar emprestado, por exemplo* (Entrevista com Bruno)

> *Mas aí tem outro ponto que é o que eu queria falar aqui agora da bolsa material. Tinha que ter bolsa material, como tem para odontologia, tinha que ter para artes. A gente pode chegar nesse ponto, porque as bolsas não são suficientes* (Entrevista com Maria)

O acesso a esses instrumentos é essencial para o desenvolvimento da atividade de estudo profissionalizante, como defendemos em discussões anteriores. Maria complementa ainda que, embora tenha sido contemplada pelo auxílio inclusão digital[182] para poder comprar um notebook, por exemplo, o valor disponibilizado não corresponde ao preço de mercado do

[182] Essa modalidade de auxílio foi implementada nas instituições após o início da pandemia, situação que evidenciou as desigualdades de acesso a diversos materiais e serviços, como notebook e internet. Assim, diante da necessidade de ensino remoto, a disponibilização de um auxílio em pecúnia passou a ser disponibilidade em diversas IFES públicas do país.

produto. Questiona que "*Você acha que 1500,00 dá para comprar um computador? [...] Porque não dá.* [...]" (Entrevista com Maria).

Em uma sociedade capitalista, as dificuldades financeiras decorrentes da desigualdade no acesso aos recursos constituem um fator que compromete a permanência na universidade, podendo, inclusive, levar à evasão de um grande quantitativo de estudantes. Assim, a evasão configura-se como um fenômeno social e multidimensional (Brasil, 1996b). Essa realidade é expressa na fala de Milka, que manifestou preocupação ao relatar: "[...] *eu já vi muitos alunos saírem da faculdade porque eles não tinham condição de se manter lá, porque a marmita não era suficiente, atrasou o pagamento do aluguel*" (Entrevista com Milka). Ratificamos, com isso, a necessidade de garantir estabilidade no atendimento às necessidades materiais básicas.

Todavia, há também um consenso de que a permanência extrapola a dimensão material (Santos, 2009; Ganam; Pinezi, 2021; Heringer *et al.* 2022), como a moradia, a alimentação, o transporte, a internet e o material didático, ainda que a satisfação destas necessidades, inicialmente, seja a base para o desenvolvimento das demais, como já discutimos. O público estudantil tem outras necessidades em suas vidas, relacionadas com sua história de vida e com a realidade objetiva em que está inserido.

Nesse sentido, para explorar os limites da assistência estudantil, é preciso romper com uma investigação voltada exclusivamente aos aspectos materiais e aprofundar nos diversos desafios que podem estar presentes na trajetória acadêmica dessas pessoas em outros contextos. Na entrevista, Bruno e Maria revelaram barreiras significativas à participação em atividades esportivas, por exemplo:

> *O PET também não consegui, a atlética também não consegui, porque, como eu te falei, o pessoal é bem competitivo, né? Tentei fazer natação, tentei ir para o vôlei. E aí, eu nem cheguei a fazer a aula, vamos dizer assim, porque, ah, você nada tem quanto tempo? Você já nadou? Eu falei assim, não, eu quero um esporte. Eu não quero, tipo, vou fazer um esporte, vou, se eu tiver condições, vou competir. Ah, não, é porque tem uma seleção, a gente só quer pessoas que sabem nadar, só os melhores, porque nós queremos medalhas e tudo, vôlei também**. Então, não tinha espaço*
> (Entrevista com Bruno, grifos nossos).

> *Então, mas aí a Pró Reitoria está ciente de que algumas atléticas cobram mensalidade? Para o aluno participar do esporte. Eu tive que brigar com a minha atlética, porque a da Artes cobra 15 reais por mês. Eu briguei falei assim, eu sou travesti e eu sou bolsista, eu não vou fazer, não vou pagar nada. Não vou pagar [...]*
> (Entrevista com Maria).

As experiências citadas mostram que os desafios à participação nessas atividades vão além da disponibilidade física ou logística, envolvendo também barreiras simbólicas e financeiras. Enquanto Bruno se deparou com a priorização da competição e a exclusão de

iniciantes, Maria enfrentou obstáculos relacionados à cobrança de mensalidades, que inviabilizavam seu acesso por questões econômicas e de identidade.

Além do mais, encontramos contradições com os objetivos expressos no texto da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que prevê, entre outros pontos, "[...] estimular a participação e o alto desempenho de estudantes em competições, em olimpíadas, em concursos ou em exames de natureza esportiva e acadêmica" (Brasil, 2024a, s.p). Embora a política busque promover o engajamento estudantil e ampliar oportunidades de participação, na prática, nota-se que, diante de desigualdades estruturais absurdas, apenas estudantes com habilidades pré-existentes ou disponibilidade financeira suficiente para arcar com mensalidades e/outros materiais, conseguem usufruir desses recursos. Essa realidade expõe que nem todo o público estudantil é efetivamente atendido, e que a política, ao priorizar o alto desempenho competitivo, pode excluir aqueles que necessitam de incentivo inicial ou de espaços acessíveis para integrar-se ao *campus*.

No que se refere à sua participação em atividades culturais, Bruno relatou que, diferentemente de sua experiência anterior em outra universidade, onde havia acesso a shows, exposições e projetos culturais com preços acessíveis[183], ele se deparou com a ausência de oportunidades semelhantes no novo *campus*, sentindo falta de espaços de lazer, integração e experiências culturais:

> *Uma das coisas que eu fiquei meio assim foi [...] a questão cultural, porque eu também, como eu te falei, morava perto da universidade de lá. Olha, eu já fui em show de Gal Costa, já fui em show de Milton Nascimento, já fui em vários shows dentro da universidade por R$10,00 e R$5,00, que era um projeto da própria Universidade de trazer o artista, um show reduzido, com preço acessível para a comunidade estudante ou acadêmica. E sempre tinha questões culturais rolando ali. Ah, o projeto tal, uma exposição tal... Quando eu cheguei aqui, eu falei assim, gente, não tenho para onde ir, não tenho momento de lazer, não tenho onde buscar [...].* (Entrevista com Bruno).

Essas situações, além de retomarem a importância destacada por Vigotski das vivências com a arte para o nosso desenvolvimento humano (Barroco; Superti, 2014), conforme já debatemos anteriormente, conduzem à reflexão de que os desafios da permanência estudantil não se restringem às questões financeiras ou acadêmicas, tampouco podem ser atribuídos exclusivamente à assistência estudantil, pois envolvem o funcionamento de toda a universidade

---

[183] Quando Bruno ingressou pela primeira vez na universidade, no curso de Medicina Veterinária, em 2012, o cenário de investimento público nas universidades públicas era bastante distinto. Com o Reuni em plena execução, as instituições vivenciavam um processo de expansão e interiorização, com ampliação do número de vagas, criação de novos *campi* e fortalecimento das políticas de assistência estudantil, elementos que impactaram diretamente as condições de acesso e permanência dos(as) estudantes.

e a interação com seu entorno social. Um debate que fortalece a importância do atendimento das diversas necessidades que permeiam a vida do corpo discente, tanto no interior quanto no exterior de cada instituição.

Ganam e Pinezi (2021), em sua investigação sobre a permanência na universidade do público estudantil das camadas populares, concluíram que as narrativas "[...] apontam que sua trajetória ultrapassa a ruptura e superação das barreiras de ingresso, o que exigiu, por parte desses discentes, mecanismos de luta contra preconceitos e limitações presentes no ambiente universitário" (p. 16). De acordo com as autoras, a permanência universitária desse público apresenta contradições materiais e simbólicas, revelando que o acesso, por si só, não garante pertencimento ou igualdade de condições.

Enquanto a permanência material é fragilizada por insuficiência financeira, necessidade de conciliar trabalho e estudo e pela limitação dos auxílios institucionais frente ao alto custo de vida; a permanência simbólica é tensionada por preconceitos explícitos e velados, estigmatização de cotistas e transferidos, fracasso escolar, sensação de não pertencimento, ausência de capital cultural[184] valorizado e a manutenção de um modelo idealizado do ser estudante. Assim, a exclusão na educação superior pública persiste, não apenas pela falta de recursos, mas também por mecanismos simbólicos que dificultam o desenvolvimento da atividade dominante nesse período.

Nesse contexto de desafios, o fracasso escolar emerge como um dos limites mais significativos à permanência. A discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem frequentemente o coloca como um problema individual, questão que é continuamente enfrentada pela Psicologia Escolar e Educacional (Patto, 1992; Trindade, 2021). No relato de Bruno, podemos observar um limite relacionado a esse processo:

> *Então, você tem uma facilidade para uma tal matéria, e outra não tem, questão da monitoria, sabe? Não existe, assim, não existe, não existe, mas assim, não existe desde o começo, sabe? Um monitor para mim não teve. Ah, estou com dificuldade em tal matéria. Ah, então tem um monitor de fisiologia, tem um monitor de histologia, tem sei lá, alguém para você conversar* (Entrevista com Bruno).

[184] Ezcurra (2011), por meio de discussões de P. Bourdieu, pontua que, além das desigualdades no acesso ao capital econômico produzido pela humanidade, temos também formas desiguais de acesso ao capital cultural segundo as classes sociais. Para a autora, "[...] o sistema educacional, em seu trajeto, usualmente contribui para reproduzir essa distribuição desigual de capital cultural (p. 93).

Essa dificuldade, ainda que o estudante não tenha citado diretamente o termo apoio pedagógico em sua entrevista, já foi abordada em discussões anteriores sobre os impactos em sua trajetória acadêmica. Dada a diversidade do público-estudantil dentro das universidades, sobretudo em razão de trajetórias escolares anteriores marcadas pela desigualdade de acesso à educação básica de qualidade, necessidades relacionadas à dimensão pedagógica tornam-se vitais para a promoção da permanência, pois podem mitigar os prejuízos produzidos pelo atual sistema.

Diante das desigualdades no acesso aos instrumentos e signos produzidos pela humanidade, Ezcurra (2011) questiona "[...] se as universidades ignoram ou descuidam esse déficit de capital e, assim, seguem uma lógica de reprodução da desigualdade. Ou se, pelo contrário, tentam minimizar ou assumir tal ação reprodutora. E isso se refere, em boa parte, às práticas educacionais (p. 93)". Essa problematização nos convoca a questionar sobre o papel da universidade na reprodução ou superação das desigualdades educacionais.

A ausência e a insuficiência de espaços de mediação pedagógica, como monitorias, programas de tutoria e apoio profissional específico, contribuem para que estudantes enfrentem de modo solitário suas dificuldades acadêmicas. Além do mais, para que, coletivamente, sejam construídas alternativas que fomentem práticas pedagógicas inclusivas, visando o desenvolvimento desses indivíduos, o envolvimento do corpo docente é condição basilar**.** Em sua análise sobre os serviços de apoio pedagógico nas universidades, por exemplo, Dias (2021) ressaltou que tais ações configuram um campo em construção, de caráter multiprofissional, e marcado por tensões conceituais e práticas, mas que vem se consolidando como eixo estratégico da assistência estudantil.

No próprio texto da PNAES, entre seus objetivos gerais, encontra-se o de "IV- contribuir para **a promoção da melhoria de desempenho acadêmico**, de **inclusão social** pela educação e de **diplomação dos estudantes**" (Brasil, 2024a, s.p, grifos nossos), o que confirma o reconhecimento desses aspectos para a permanência. A inclusão desse objetivo amplia as discussões acerca do lugar que o processo de ensino-aprendizagem ocupa no âmbito da formação universitária, reafirmando que a permanência não se limita à dimensão material, mas envolve condições pedagógicas e relacionais que possibilitam a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento humano de cada sujeito.

Destacamos também o cuidado necessário para que o desempenho acadêmico não seja associado a parâmetros meritocráticos e a indicadores puramente quantitativos, como frequentemente ocorre nas instituições de educação superior. Essa compreensão restrita desconsidera as condições concretas de vida e de estudo do público discente, bem como os

processos de mediação que possibilitam a formação. O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem deve estar orientado pela perspectiva da humanização e pelo movimento de formação da consciência, compreendidos como fins essenciais da educação.

Todavia, na concepção de apoio pedagógico na assistência estudantil é frequente a exigência por parte da instituição de uma contrapartida acadêmica do corpo discente, como frequência e/ou notas para a manutenção dos auxílios (Dias, 2021). Desde modo, o autor explica que "[...] a ideia de contrapartidas pelos estudantes ou de estabelecimento de condições para a manutenção de auxílios parece sugerir uma relação direta com as ações de apoio pedagógico realizadas no âmbito da assistência estudantil" (p. 63)[185].

Essa discussão, ainda que não seja o foco central de nossa pesquisa, permite alçar questões relevantes. Como aponta Dias (2021), a "[...] institucionalização do apoio pedagógico possibilitou ainda dar visibilidade ao lugar conferido pelas universidades à questão da aprendizagem dos estudantes. Mais que isso, deu ao tema do aprendizado uma centralidade no campo das ações de permanência estudantil" (p. 188). No entanto, quando esse apoio é realizado na intenção de avaliar as contrapartidas vinculadas aos auxílios financeiros e materiais disponibilizados pela assistência estudantil, observamos uma aproximação com a lógica meritocrática e produtivista, própria do capital. Tal concepção tende a reduzir o papel do ensino-aprendizagem, aproximando-o de significados sociais que tratam a educação como mercadoria, isto é, um bem a ser adquirido, em vez de reconhecê-la como um direito, intrinsecamente relacionado ao processo de humanização.

Logo, considerando a atividade de estudo profissionalizante como outra atividade a ser desenvolvida na formação profissional decorrente do acesso à educação superior, **é fundamental adotar o processo de ensino-aprendizagem como eixo estruturante para a efetivação da permanência estudantil**. Para tanto, é preciso que a comunidade universitária, principalmente a categoria docente, assuma sua responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, além de contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, em vez de reproduzir a ideia de que apenas o esforço individual, de estudantes ou de docentes, seja suficiente para garantir a conclusão do curso. Uma postura que necessita

---

[185] O debate acerca da exigência de contrapartidas na assistência estudantil é recorrente. De um lado, há quem defenda que as bolsas devem ser compreendidas como um direito, sem que se imponham obrigações adicionais. De outro, há aqueles que consideram pertinente associar esses auxílios a atividades como iniciação acadêmica, científica, de extensão ou monitoria, entendendo que tal vínculo pode favorecer tanto o fortalecimento do sentimento de pertencimento quanto a integração dos estudantes à vida universitária (Dutra; Santos, 2017; Dias, 2021).

de uma articulação com várias políticas públicas e outras instituições sociais, as quais compõem e orientam a trajetória pessoal e acadêmica desses jovens.

Neste sentido, as críticas acerca do fracasso escolar ganham destaque no contexto da educação superior (Trindade, 2021). O fenômeno, frequentemente reduzido a aspectos puramente individuais e biologizantes, reflete, na verdade, os impactos das desigualdades sociais e institucionais produzidos pelo modo de produção capitalista que naturaliza a responsabilidade no corpo discente, reforçando a lógica meritocrática. Patto (1992) contribui para a compreensão da reprodução desse desafio:

> A produção do fracasso escolar está assentada, em grande medida, na **insuficiência de verbas destinadas à educação escolar pública e na sua malversação**. Ao contrário do que afirma a ideologia liberal, o Estado, nas sociedades capitalistas – e isto **é mais óbvio nas sociedades capitalistas do Terceiro Mundo – não está a serviço dos interesses de todos os cidadãos**, mesmo porque os interesses de dominantes e dominados são inconciliáveis. Num país como o Brasil, é cada vez mais evidente que o Estado serve aos interesses do capital e investe em educação escolar somente na medida exigida por esses interesses (Patto, 1992, p. 114-115, grifos nossos).

Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano depende da mediação de instrumentos e signos historicamente produzidos, sendo a atividade a principal mediação para a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Leontiev, 1978; Vigotski, 2021). Nesse contexto, a assistência estudantil, quando articulada ao processo educativo, que constitui a finalidade da educação superior, deve ir além do apoio material, possibilitando condições, dentro dos limites institucionais e territoriais da universidade, que promovam a efetiva permanência e o pleno desenvolvimento dos sujeitos em sua trajetória acadêmica.

Outro ponto captado nas narrativas dos sujeitos participantes anuncia um entendimento de que sua permanência está limitada à dimensão material, ou seja, o acesso aos auxílios em pecúnia disponibilizados. Entre as pessoas entrevistadas, apenas Bruno afirmou ter realizado a leitura da lei, corroborando a ausência de formação política que possibilite compreender não apenas a amplitude da permanência, mas também os limites da assistência estudantil diante das contradições sociais mais amplas impostas pelo capital.

Nas discussões que fizemos no tópico sobre o desenvolvimento da atividade de estudo profissionalizante, observamos que, em alguns casos, a participação em atividades de pesquisa e extensão tornava-se inviável devido aos conflitos entre o tempo dedicado ao trabalho e o tempo disponível para o estudo, como relatado por Henrique. Em outros, mesmo quando tais

atividades eram realizadas, não eram compreendidas como contributivas para a permanência, especialmente porque, nem sempre, havia oferta de bolsas, como pontuou Bruno.

De modo semelhante, a participação em ações coletivas promovidas pela assistência estudantil, como palestras, campanhas, rodas de conversas, entre outras, não foram reconhecidas pelo público participante da pesquisa como iniciativas de permanência, o que reforça o lugar de uma assistência estudantil frequentemente associada apenas à concessão de bolsas, ou seja, temos ainda uma compreensão limitada da sua função dentro da universidade. Maria, por exemplo, quando questionada se já havia participado de outros serviços da assistência estudantil, como eventos, olimpíadas, apoio pedagógico, acolhimento em saúde mental, além dos editais de concessão de auxílios, questionou o seguinte: *"Eu nem sei. Tem outros? Nunca ouvi falar"* (Entrevista com Maria).

Por outro lado, a estudante, após o relato de outro episódio de violência sexual em sua vida (já dito anteriormente), defende que a universidade deveria disponibilizar um número maior profissionais de Psicologia para atendimentos individuais, ressaltando que o trabalho desta área, voltado para ações coletivas, pedagógicas e de promoção da permanência, não seria suficiente para abarcar a complexidade das demandas apresentadas pelo público discente:

> *Pelo menos uma quantidade de clínica. Ah, que seja 30 clínicas no mês, na semana, sei lá. Mas um profissional só para dar clínica, que não fosse um profissional institucionalizado no sentido de dar desses amparos. [...] Além do seu trabalho... devia ter uma clínica. Porque o seu trabalho ainda... ainda tem esse outro pessoal que vai ficar sem a clínica, sabe? Precisa acontecer* (Entrevista com Maria).

A sua fala anuncia a expectativa da comunidade estudantil de que a universidade (e principalmente a assistência estudantil) também funcione como espaço capaz de garantir acompanhamento psicológico, entre outros atendimentos, à semelhança de um serviço de saúde. Essa expectativa revela, contudo, um tensionamento com o desenho das políticas públicas existentes, uma vez que a saúde mental é competência do Sistema Único de Saúde (SUS), operando por meio da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), composta pelos CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), ambulatórios e unidades básicas de saúde.

É preciso reforçar que a saúde mental na educação superior se situa em uma fronteira entre políticas educacionais e de saúde, demandando articulação intersetorial para que a responsabilidade não recaia exclusivamente sobre a universidade e, muito menos, seja limitada à oferta de atendimentos pontuais, segundo uma lógica adaptacionista aos desafios enfrentados por estudantes em relação a sua permanência no curso. Ao se distanciar das demais políticas

públicas, a universidade corre o risco de perder o foco em sua atividade-fim, que é a educação, e de desconsiderar a realidade objetiva na qual o público discente está inserido.

Assim, a universidade e, dentro dela, a assistência estudantil, não pode se constituir como uma bolha isolada, descolada dos problemas sociais, econômicos e culturais que estão presentes na concretude da vida dos indivíduos. Pelo contrário, ela precisa criar estratégias de apoio que dialoguem com essas realidades, juntamente com outras instituições sociais, oferecendo possibilidades de mediações que permitam ao corpo discente desenvolver sua atividade de estudo profissionalizante e enfrentar os desafios da vida em sociedade. Como pontuam Vigotski (2009, 2021) e Leontiev (1978): o sujeito se desenvolve em interação com seu meio, por meio de mediações sociais e culturais.

É necessário refletir sobre o quanto a lógica do capital produz determinantes para a experiência estudantil, sobretudo, no que se refere à sobrevivência desses sujeitos. Quando o foco do público estudantil passa a ser a satisfação das necessidades materiais imediatas, como garantir moradia e alimentação, dificilmente outras necessidades poderão se desenvolver e compor a hierarquia de motivos que orienta a atividade (Leontiev, 2021). Essa observação nos leva a indagar se, de fato, há o interesse na nossa sociedade em possibilitar a plena satisfação dessas necessidades e, principalmente, em assegurar o atendimento universal às demandas estudantis com vistas à garantia do direito à educação.

Os limites encontrados nos discursos dos sujeitos participantes, acerca da Política de Assistência Estudantil, não se esgotam por aí. Eles, ao serem apreendidos no plano singular, revelam aspectos particulares da operacionalização da política em contextos institucionais específicos. Assim, compreender essas experiências, implica reconhecer que a permanência estudantil não se resume ao atendimento de necessidades imediatas, mas está relacionada a determinações universais ligadas à reprodução das desigualdades sociais, às políticas públicas de educação e ao próprio projeto societário em disputa.

Talvez, por isso mesmo, nos últimos anos, o campo de produção teórica da assistência estudantil vem ampliando e consolidando seu espaço de atuação. Heringer *et al.* (2025) propõem que falar de permanência estudantil envolve considerar vários tipos de apoio oferecido pelas universidades, tais como apoio material, apoio pedagógico e apoio simbólico, ações estas que, para alcançarem seus objetivos, exigem a interlocução entre diversas pró-reitorias. A complexidade desse movimento encontra limites também presentes na construção e na divulgação dessas ações:

> *Falta divulgação, viu? A gente não tem divulgação, é todo mundo... Aqui, não sei no [campus],* ***mas aqui sempre chega as coisas por último, sabe? Quando tem aquela primeira semana de aula, você vê que tem vários eventos lá no [campus]. Aqui, fica meio que jogado, sabe****?* ***Falta divulgação do que você pode ter acesso na universidade****. Eu tive essa informação porque eu fui buscar essa informação, sabe? Não é possível que não tenha alguma coisa aqui. Porque lá na página aparece esportes, aquelas coisas. Vou mandar e-mail e perguntar: onde que eu posso fazer minha inscrição? Como que eu posso fazer? Onde que eu posso ir, sabe? [...]* ***Ninguém fala sobre isso. Não é pauta****, vamos dizer assim* (Entrevista com Bruno, grifos nossos)

Em virtude disso, as ações voltadas para a permanência estudantil não podem ser compreendidas como atribuição exclusiva de uma pró-reitoria específica de assistência estudantil, mas como responsabilidade e como **pauta de toda a universidade** e, em um sentido mais amplo, também da sociedade. O que se observa, entretanto, é um distanciamento dos demais setores institucionais, como se apenas a assistência estudantil fosse capaz de responder às múltiplas demandas do corpo discente[186].

Essa lógica fragmentada acaba por reduzir a complexidade do fenômeno da permanência, que, na realidade, constitui-se um processo que envolve dimensões materiais, simbólicas e pedagógicas, articuladas com as necessidades diversas produzidas na totalidade da vida do ser social e com os significados sociais e sentidos pessoais constituídos por meio dessas relações. Além do mais, como nos aponta Bruno, as ações precisam estar acessíveis para toda a comunidade estudantil, independente do *campus* que cada estudante frequenta.

Incrementando esse assunto, Mészáros (2008) destaca que o modo de produção atual na sociedade admite "[...] apenas ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação" (p. 25). Explica ainda:

> As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejulgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. Podem se ajustar às formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar* com a *regra geral* pré-estabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar *a própria regra geral* (p. 25- 26).

Este sistema, cujo metabolismo é a produção de desigualdades, eventualmente propõe políticas públicas para minimizar tais disparidades, mas em um ciclo contínuo e limitado.

---

[186] Nas discussões realizadas nos encontros do Fonaprace, que costumo participar, especialmente aquelas voltadas à saúde, temos um questionamento recorrente sobre a lógica do encaminhamento, também presente no interior das instituições educativas. Frequentemente, estudantes que enfrentam alguma dificuldade são direcionados para setores específicos, como se o simples ato de encaminhar suas demandas implicasse automaticamente a transferência de responsabilidade dos demais setores e/ou atores institucionais.

Assim, diante das condições insuficientes e desiguais oferecidas a estes estudantes em sua trajetória de vida anterior e no percurso da educação básica, mais amplas e variadas serão as necessidades que eles apresentarão. Nesse contexto, quanto maiores as dificuldades e demandas, mais central se torna o papel da assistência estudantil na tentativa de suprir as necessidades existentes, atuando como um instrumento essencial para a permanência desses jovens na universidade, mesmo diante das contradições apontadas por Mészáros (2008).

Mais uma vez, percebemos que a assistência estudantil não pode ser vista somente como mecanismo de compensação de desigualdades materiais, mas também como um campo de disputa pela função social da universidade. Ela pode (e deve) atuar como **mediação** para que o indivíduo reconheça no estudo não apenas uma maneira de ascensão social, significado social amplamente compartilhado na nossa sociedade de classes, mas sobretudo, um espaço de desenvolvimento crítico e humano. Contudo, isso só será possível se houver intervenções conscientes que rompam com a lógica reificadora[187] presente na educação denunciada por Mészáros (2008), o que implica repensar as práticas institucionais, pedagógicas e políticas.

Ainda que existam limites, os quais procuramos revelar na intenção de enfrentá-los, o impacto dessa política na vida dos sujeitos participantes e de tantos outros integrantes da classe trabalhadora é incontestável. Nos excertos a seguir, observamos os significados da Política de Assistência Estudantil em suas trajetórias:

> ***Assistência estudantil significa para mim permanência**, sabe? É o que me faz permanecer aqui, como se fosse, como não, **é a base**, né? Para me manter, pagar o lugar onde eu moro, a água que eu uso, a energia que eu preciso para estar aqui. Então, assim, a assistência estudantil, ela é essencial para mim. Então, **ela tem um peso muito grande** (*Entrevista com Bruno, grifos nossos).

> *[...] a assistência estudantil nada mais é do que algo para **ajudar os estudantes*** (Entrevista com Bruno, grifos nossos).

> *Poder fazer faculdade. **É a garantia de que eu vou sobreviver**. E não só eu. Muita gente. Eu não estaria aqui sem ela* (Entrevista com Maria, grifos nossos).

> *A assistência estudantil, eu vejo assim, então, para mim, é um órgão que está para **ajudar o aluno**. Quem quer que seja, que esteja necessitando, dentro do ambiente acadêmico. [...]* (Entrevista com Milka).

Como bem destaca Leontiev (2017a), para que um motivo impulsione realmente uma atividade, deve haver condições que permitam ao sujeito planejar o fim correspondente e atuar

---

[187] O autor faz uma crítica sobre a transformação da educação em mercadoria na sociedade capitalista, o que retira dela sua função social principal relacionada ao processo de humanização, e consequentemente, de possibilidades de desenvolvimento humano.

para alcançá-lo. No caso do público estudantil, a ausência dessas condições inviabilizaria a continuidade de sua trajetória acadêmica, uma vez que o contexto socioeconômico de suas famílias não garante, por si só, os recursos necessários para que o percurso universitário, que envolve ingresso, permanência e conclusão, se desenvolva com qualidade e sem interrupções.

Assim, ao possibilitar o acesso a auxílios e a outras ações voltadas à permanência, ainda que, de modo parcial, a Política de Assistência Estudantil contribui para a satisfação de necessidades que, embora se expressem de forma singular nas suas vidas, têm como particularidade comum a condição da juventude trabalhadora que busca permanecer na educação superior. Nesse mesmo sentido, Alves (2022) constatou em sua pesquisa que a assistência estudantil "[...] ainda representa um modo de o estudante que se encontra em situação de vulnerabilidade se manter na universidade [...], **a AE [assistência estudantil] faz diferença para aqueles que dela necessitam**" (p. 226, grifos nossos).

Em consequência, constitui-se como um movimento contraditório que, ao mesmo tempo que se mostra insuficiente para atender toda a demanda, também revela seu potencial de acolhimento e de garantia ao direito à educação. Diante disso, nosso intuito agora é reiterar, por meio das narrativas do corpo discente, o impacto da Política de Assistência Estudantil em suas trajetórias, ou seja, como esse instrumento que funciona como mediação necessária entre as condições objetivas da vida material e a constituição dos sentidos pessoais da atividade de estudo segue potente, mesmo tensionado pelos limites estruturais do capital.

Em primeiro lugar, a mudança de Bruno, por exemplo, para a cidade em que o *campus* se localizava foi marcada justamente por essa dimensão: a possibilidade concreta de usufruir dos auxílios e serviços desta política. Inclusive, durante o processo de escolha da instituição em que ingressaria, um dos critérios decisivos foi a existência de uma Política de Assistência Estudantil efetiva. Sua fala deixa claro que não se tratava apenas de uma expectativa, mas de uma condição indispensável para a realização do seu projeto de formação:

> [...] *uma das questões também que me fez decidir vir pra [...], foi literalmente a assistência estudantil. Eu vi que tinha. Tinha alimentação. Tinha transporte. Tinha auxílio moradia. Não era aquela coisa que tinha e ninguém recebia. Eu vi, pesquisei. Vi a casa do estudante, o restaurante universitário. [...] E o auxílio inclusão digital, porque o meu computador já estava, sabe, no fim. Eu olhei os outros processos que já tinham finalizado e pensei, não, gente, vai ser aqui mesmo onde que eu vou conseguir* (Entrevista com Bruno).

Maria também contou que, só conseguiria participar de um projeto de extensão, um de pesquisa, além da escrita de artigos científicos, entre outras ações, porque é atendida pela política. De acordo com ela:

> ***Eu jamais conseguiria fazer tudo isso que eu estou falando para você se eu trabalhasse****. Eu vejo os outros alunos que trabalham. Eles acham que estão escrevendo artigos científicos, que eles estão fazendo projetos de IC, que eles estão participando de grupos internacionais de pesquisa em pedagogia, de não sei o que, que estão fazendo aula de inglês. Não. E para além, a gente já discutiu durante a entrevista, que não é o suficiente****. É a parte essencial, porque é a que garante que eu vou sobreviver.*** *[...] Eu não estaria aqui se não fosse os meus R$700 que eu recebo para poder pagar meu aluguel* [...] (Entrevista com Maria, grifos nossos).

No caso de Henrique, mesmo que ainda precise continuar trabalhando para arcar com outros gastos, ao ser atendido pelo auxílio alimentação relata uma sensação de alívio, como ele bem enfatizou: "*Eu penso que finalmente* ***a universidade abriu os braços para mim, me abraçou***" (Entrevista com Henrique, grifos nossos). Já Milka destaca o quanto receber os auxílios possibilita sua independência em relação aos seus pais.

> *No começo do ano passado que eu consegui a bolsa de auxílio moradia. E aí, nossa, me ajudou demais. Aí, com essa bolsa, eu consegui arcar com esses outros custos com alimentação, com mercado, esse tipo de coisa, entendeu? Eu comecei a fazer um projeto de pesquisa [...] em 2023. Agora eu estou ganhando 1400, que é a bolsa do projeto de pesquisa e a bolsa do auxílio moradia. Então esse ano,* ***eu já estou arcando com tudo. Assim, os meus pais não estão me ajudando com nada*** (Entrevista com Milka, grifos nossos).

Afinal, manter um filho ou filha em uma instituição de educação superior em outra cidade e/ou estado pode demandar recursos significativos, diante das despesas envolvidas com deslocamento, aluguel, mobiliário, alimentação, entre outras. Nesse contexto, ao verificarmos que mais de 70% dos estudantes possuem renda familiar *per capita* de até 1,5 salário-mínimo, sendo 53,5% com renda de até 1 salário-mínimo (Fonaprace, 2019), é fato que os auxílios financeiros e materiais não apenas contribuem para a permanência estudantil na universidade, mas também reduzem o impacto econômico sobre as famílias, promovendo maior segurança e tranquilidade em relação à continuidade dos estudos.

Neste sentido, um outro aspecto importante citado é a estabilidade proporcionada pelos auxílios. Ao saber que todo mês pode contar com esse apoio material, Bruno diz:

> *Assim, teve só uma vez que atrasou o pagamento, mas vem todo mês certinho, assim, é essencial esse auxílio, sabe, para minha manutenção aqui na universidade, porque tem aluguel, tem água, tem luz, sabe? Então, tem internet, eu também recebo auxílio de internet. Então, se eu tenho internet em casa, é porque eu tenho auxílio de internet, sabe? E ele é essencial, porque se não fosse ele, tipo assim, eu tenho ajudas, assim, esporádicas de alguém, sabe? Meu padrinho, às vezes, me ajuda, ou se não, uma amiga da minha mãe me ajuda, ou se não, uma amiga de uma amiga minha, sabe? Então, tem um complemento ali, mas assim,* ***o cerne mesmo da manutenção aqui são os auxílios*** (Entrevista com Bruno, grifos nossos).

O relato reforça uma dimensão central da assistência estudantil já discutida anteriormente: ela não deve ser compreendida como uma prática assistencialista ou como uma forma de caridade, mas sim como a efetivação de direitos fundamentais, garantindo condições mínimas de dignidade humana. Nesse sentido, a política atua como instrumento de acesso a direitos constitucionais, que abrangem não apenas o direito à educação, mas também à moradia, à alimentação, à saúde, ao esporte e à cultura, permitindo que estudantes em situação de vulnerabilidade possam exercer plenamente sua trajetória acadêmica e cidadã. Exatamente por isso, problematizamos que a assistência estudantil, embora fundamental, não é suficiente por si só para garantir a permanência.

Extrapolando a permanência material, não podemos deixar de mencionar a diversidade de ações disponibilizadas na universidade, as quais também se direcionam ao atendimento da pluralidade de necessidades presentes na vida humana (Leontiev, 2017a). Bruno narra o seguinte a respeito de um acolhimento psicológico que teve durante seu percurso:

> *Foi importante, sim. Foi essencial, sabe? Para ter essa conversa, essa troca. Por exemplo, essas questões das relações pessoais. Eu me cobrar muito, não conseguir tirar uma nota satisfatória, dessas relações de interesse, para conversar, para ver uma visão profissional. Foi interessante, bastante, sabe? Para conseguir entender melhor esse processo. [...] Você já esteve na faculdade, né? Você sabe que, às vezes, você pode estudar, ter aquele conhecimento, mas na hora da prova você não consegue, fica nervoso. [...] E também essa conversa que era importante para tentar entender, sabe?* ***Onde que era o meu lugar, onde eu achava que não era****, sabe? Essas relações interpessoais com meus colegas, com professores e tudo, foi um meio para dar uma alinhada, sabe?* (Entrevista com Bruno, grifos nossos).

A viabilidade dos atendimentos decorre da existência de outros projetos institucionais voltados ao acolhimento das demandas estudantis, o que demonstra a importância da interlocução entre os diferentes setores da instituição e, também, com atores externos, bem como da responsabilização mútua, entendida aqui como dimensão fundamental da permanência estudantil. Leontiev (2017a) ressalta que é essencial que os sujeitos compreendam os motivos que condicionam seus atos e que adquiram consciência desses motivos, pois isso lhes permite valorizar suas ações, modificar condutas e consolidar atitudes críticas e engajadas com sua realidade:

> Já se indicou antes a importância de o educador compreender os motivos dos atos dos estudantes. Não menos importante é que **os próprios estudantes tenham consciência desses motivos**. O problema está no fato de que o sujeito nem sempre tem consciência dos motivos que condicionam seus atos. É muito importante que os motivos sejam conscientes, pois isso **permite valorizar os atos e mudar a influência dos motivos determinados**. Se um ato causa uma atitude negativa para o sujeito e seu motivo é consciente, este se eliminará, e, no caso contrário, quando a atitude é positiva, adquirirá um caráter mais constante e efetivo. Algumas vezes, quando o sujeito adquire consciência dos motivos de seus atos, pode ver as coisas de outra maneira e

> modificar sua conduta. **Eis aqui por que é muito importante ensinar ao sujeito que tenha consciência dos motivos de sua conduta** (Leontiev, 2017a, p. 51, grifos nossos).

Ou seja, percebemos que, mesmo que a Política de Assistência Estudantil apresente limitações em sua operacionalização, sua atuação, ao **possibilitar o atendimento de necessidades imediatas de sobrevivência, abre possibilidades para o desenvolvimento de motivos produtores de sentido que sustentem a atividade de estudo profissionalizante** em consonância com a finalidade formativa da educação superior defendida neste trabalho.

Dessa forma, a articulação entre assistência estudantil, atividades pedagógicas e projetos institucionais internos e externos contribui para que o corpo discente se aproprie dos motivos direcionados à sua atividade de estudo profissionalizante, ampliando o sentido de pertencimento acadêmico e fortalecendo a permanência na universidade. Ao trabalhar esses aspectos, a assistência estudantil não se limita a fornecer suporte material, mas atua também como mediação para o desenvolvimento da consciência e da autonomia dessas pessoas. Com as condições de permanência garantidas, cada pessoa amplia as possibilidades de desenvolvimento da atividade de estudo profissionalizante e, consequentemente – como discutido ao final da seção anterior –, torna-se possível conceber a constituição de novas necessidades e sentidos para essa atividade.

Por fim, a seguir, nos dedicaremos a expor as principais sínteses abstraídas no decurso da pesquisa e a relação observada entre os sentidos pessoais da atividade de estudo profissionalizante e o fenômeno da permanência estudantil.

8.2 Os sentidos pessoais da atividade de estudo profissionalizante e sua relação com o fenômeno da permanência estudantil na educação superior

Em primeiro lugar, cabe alertar que, para compreender a essência da permanência estudantil, é preciso analisar esse fenômeno a partir de uma perspectiva histórico-cultural, uma vez que é por meio da investigação de como foi produzido e em qual estrutura social se dá que conseguiremos acessar as características presentes em sua raiz. Essa premissa deve ser sempre considerada, conforme observamos nas análises deste texto. Afinal, a permanência na educação superior envolve as condições objetivas de vida de cada estudante e todas as experiências e vivências anteriores durante o percurso formativo, relacionado à apropriação do conhecimento, desde a educação básica até a universidade.

No intermédio dessas discussões, é importante recuperarmos a complexidade envolvida no processo de desenvolvimento da nossa consciência, tal como discutido na seção 1, e, principalmente, o papel que **o trabalho e a educação** desempenham na humanização. Isso ocorre porque a construção da imagem subjetiva da realidade objetiva na consciência humana só será possível por meio da relação entre sujeito e objeto, engendrada pela atividade que os vincula (Leontiev, 2021; Martins, 2016). Afinal, será a vida que estabelecerá nossa consciência.

A fim de esclarecer este posicionamento, recorremos novamente às contribuições de Leontiev (1978), a partir das quais o desenvolvimento da consciência está intrinsecamente vinculado ao acesso a significados culturais e instrumentos existentes, às transformações do modo de vida no decorrer da história e, especialmente, às relações de produção entre os seres humanos. Em síntese, para a concepção de desenvolvimento defendida neste texto, a consciência humana é uma forma superior do reflexo psíquico, que está diretamente relacionada ao **trabalho** (concebido como atividade vital especificamente humana e produtora das relações sociais) e às formas de organização social que o sustentam (Leontiev, 1978; Martins, 2016). Sobre isso, Leontiev (1978) nos alerta que:

> [....] a passagem à humanidade era acompanhada de uma mudança do tipo geral de reflexo psíquico e do aparecimento de um tipo superior de psiquismo: a consciência. Vimos que esta passagem se realizava consecutivamente ao aparecimento das relações de produção entre os homens. **As particularidades do psiquismo humano são determinadas pelas particularidades destas relações, dependem delas** (p. 97, grifos nossos).

Consequentemente, não se trata apenas de reconhecer as diferenças entre os seres humanos considerando fatores biológicos, mas sim de compreender que as condições objetivas de existência, como o acesso aos instrumentos culturais, à educação e à linguagem – produzem modificações qualitativas na própria consciência. Nesse processo de formação da nossa consciência, serão, de acordo com Vigotski (2009), os signos os responsáveis por todas as transformações no sistema psíquico humano.

Enquanto construções sociais, os signos medeiam a relação do sujeito com o mundo e com o objeto, cumprindo uma função análoga à dos instrumentos de trabalho. Segundo a concepção histórico-social do psiquismo, é por meio deles (especialmente a fala) que o comportamento é inicialmente apreendido no plano social e, posteriormente, interiorizado, formando as funções psíquicas superiores e a consciência. Esse processo terá na cultura produzida pela humanidade e na atividade humana seu principal motor (Vigotski, 2009; Martins, 2016).

De acordo com Vigotski (2009, 2021) a atividade humana, ao tornar-se mediada por estes signos, transforma qualitativamente a relação do sujeito com o mundo, possibilitando o desenvolvimento de funções psíquicas superiores. A palavra, concebida como instrumento simbólico e social, deixa de ser um mero objeto em si mesma para encerrar em sua materialidade uma ampla prática social, revelando a função comunicativa da atividade, além de sua função produtiva. E é por isso que defendemos a relevância da **educação, em todos os seus níveis,** como mediação fundamental no processo de desenvolvimento humano, pois é por meio dela que o sujeito se apropria dos signos e instrumentos produzidos pela humanidade.

Contudo, como pudemos constatar nas discussões sobre o desenvolvimento da atividade dominante na educação superior, a unidade contraditória entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva se efetivará, ou não, em uma sociedade cujas determinações interferem diretamente na forma como cada estudante acessa os bens culturais, se engaja nas práticas educativas e produz significados sobre sua formação. O modo de produção capitalista em vigor, como nos alertam Carvalho e Martins (2020), é produtor de condições e alienação extrema e descaracteriza a atividade de produção social, considerada a atividade – guia na idade adulta, "[...] de sua função desenvolvente" (p. 290).

Nessa seara, será imprescindível a existência de uma educação em todos os níveis anteriores que esteja comprometida com o desenvolvimento humano e a transformação social. Concluem que

> [...] a maior exigência que recai sobre a atividade-guia da idade adulta reside no resgate pelos indivíduos, do controle consciente das transformações das circunstâncias e de si mesmos, em um processo de luta sem tréguas contra alienação. Entretanto isso não nos parece possível na ausência de **um modelo de educação revolucionário que respalde e oriente o desenvolvimento de todas as atividades-guia antecedentes** (Carvalho; Martins, p. 290, grifos nossos).

Nas histórias de vida analisadas, apresentamos contradições vivenciadas por estes sujeitos nessa atual organização social. Um processo de escolarização marcado por diferentes dificuldades e sofrimentos: recursos materiais insuficientes para subsistência, dificuldades pedagógicas, dificuldades na construção do sentimento de pertencimento ao ambiente universitário, anseio pela entrada no mundo do trabalho, distanciamento da família, dúvidas em relação ao curso escolhido, desenvolvimento de novas relações, entre tantos outros. Será nessa realidade, por meio da sua atividade no mundo que o indivíduo tornar-se-á quem é, apropriando-se de saberes, instrumentos e significados socialmente produzidos, construindo sua relação com o mundo e se preparando para a efetivação de uma atividade produtiva na idade adulta. A

pergunta é: qual atividade gostaríamos que fosse desenvolvida: uma alienada, reduzida à reprodução das desigualdades existentes, ou outra, que seja promotora de transformações, visando alcançar uma sociedade mais justa e menos desigual?

Com isso, gostaríamos de reforçar o quanto ambas as atividades – atividade de estudo profissionalizante e atividade produtiva –, se mantêm imbricadas, tendo em vista o lugar que o trabalho e a educação ocupam no desenvolvimento da nossa consciência, como discutimos densamente na primeira seção desta tese. Nessa perspectiva, Abrantes e Bulhões (2020) destacam, como atividade-guia nesse período da vida, a unidade contraditória entre atividade de estudo profissionalizante e atividade produtiva.

Sendo assim, considerando que a atividade de estudo profissionalizante tem como finalidade a apropriação dos conhecimentos próprios de determinada profissão (Trindade *et al*., 2024), percebemos, no decorrer das análises, que a compreensão dos sentidos pessoais desta atividade também se associa ao modo de organização do trabalho em uma determinada sociedade e, obviamente, com os significados da educação superior generalizados em seu interior. Afinal, não é possível compreender a permanência estudantil sem considerar a forma como o trabalho está estruturado na nossa sociedade.

Nas análises apreciadas sobre os significados da educação, observamos que estar em uma graduação foi apropriado pelo público estudantil dessa pesquisa como possibilidade de ascensão social, mudança de vida, atendimento às expectativas familiares, e de "*ser alguém na vida*"[188] (Entrevista com Bruno). Ou seja, existe uma vinculação com o lugar que ocupam no sistema de relações sociais existentes (Leontiev, 1978). Desta forma, a categoria permanência assume centralidade, não como o oposto de evasão, nem como uma simples continuidade ou sequência no percurso formativo, mas como um fenômeno complexo, que envolve humanização e a formação da consciência desses indivíduos. Essa compreensão exige o abandono de visões individualizantes e meritocráticas e a adoção de uma abordagem crítica e dialética, que considere a totalidade das relações e das necessidades que estão presentes na vida do público estudantil, tanto no interior das instituições quanto fora delas.

Salientamos, ainda, que a permanência na educação superior não pode ser reduzida a um dado empírico, como o levantamento da quantidade de pessoas formandas ou evadidas de

---

[188] As desigualdades sociais absurdas existentes na nossa sociedade produzem lugares de exclusão, marginalidade e sentimentos de inferioridades. Afinal, como pudemos constatar, vivemos em um contexto que individualiza a vida, e coloca a responsabilidade apenas para o indivíduo, descolado de suas condições objetivas de existência. Assim, estudar para "*ser alguém na vida*" passa a ser um motivo sustentado pela lógica do capital. Dada a particularidade do nosso público, acrescentamos esse trecho no título do trabalho para evidenciar essa realidade.

um determinado curso e/ou universidade[189], tampouco compreendida como um problema exclusivamente ligado à gestão institucional, mas deve abranger a expressão do movimento dialético entre o sujeito e as **condições objetivas e subjetivas de sua inserção na vida universitária e na sociedade**, inserção que se dá no interior de uma macroestrutura histórica e socialmente determinada.

Sob essa ótica, discutir permanência estudantil implica, assim como mencionamos anteriormente ao tratar da atividade desenvolvida pelo sujeito, problematizar a seguinte questão: a quem serve a permanência estudantil, à reprodução das desigualdades produzidas pelo capital ou à humanização dos sujeitos, visando uma transformação social? Caso seja compreendida apenas como mecanismo de gestão focalizada e de adaptação às exigências da ordem vigente, a permanência corre o risco de se reduzir a instrumento de adaptação e reprodução das desigualdades. No entanto, quando articulada à função social da universidade e ao processo de apropriação dos bens culturais da humanidade, ela pode contribuir para a produção de novos sentidos pessoais na atividade de estudo profissionalizante e, consequentemente, para o desenvolvimento humano em sua dimensão histórico-social.

Nesse último caso, **a permanência na educação superior está diretamente relacionada com as possibilidades de humanização** do indivíduo na atividade que realiza. É preciso apontar, ainda, considerando a unidade contraditória entre atividade de estudo profissionalizante e atividade produtiva (Abrantes, Bulhões, 2020), o impacto das relações estruturas entre a educação e o mundo do trabalho na permanência estudantil. Essa díade, compreendida à luz da Psicologia Histórico-Cultural, expressa o movimento dialético entre formação e produção, entre apropriação dos conhecimentos e objetivação da atividade humana no mundo. Na sociedade capitalista, essa relação é constituída por contradições profundas: o trabalho, que deveria ser atividade vital e criadora, é transformado em meio de subsistência e alienação; e a educação, que deveria possibilitar o desenvolvimento pleno do gênero humano, é frequentemente reduzida à preparação funcional para o mercado. Assim, a permanência estudantil, inserida nesse contexto, reflete as tensões entre as finalidades humanizadoras da formação e as exigências de adaptação impostas pela lógica do capital.

Compreender essa contradição é o que permite vislumbrar o potencial emancipador da educação superior. Ao garantir condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento da **atividade de estudo profissionalizante**, sem perder de vista sua relação com o mundo do

---

[189] Não é nossa intenção dizer que levantamentos sobre essas informações não sejam relevantes, mas sim que são insuficientes, por si só, para compreender as nuances envolvidas no processo de permanência ou evasão universitária. Esta crítica inclusive foi feita por alguns participantes desta pesquisa.

trabalho e com o projeto de transformação da sociedade, a universidade pode tornar-se um espaço de mediação entre a necessidade imediata de inserção social e o movimento de superação de formas alienantes na relação do sujeito com a realidade em que está inserido.

Logo, considerando as discussões sobre a permanência estudantil em articulação com a periodização do desenvolvimento humano, defendemos, como elemento central da permanência, **a necessidade de garantir o desenvolvimento da atividade-guia correspondente a esse período – a unidade contraditória entre a atividade de estudo profissionalizante** e a atividade produtiva. Trata-se, portanto, de reafirmar as categorias educação e o trabalho como dimensões indissociáveis do processo de formação da consciência, compreendidos em sua unidade contraditória, na qual se encontram as condições concretas para o desenvolvimento humano pleno.

Uma análise que viabilizou à conclusão de que a permanência estudantil está **intrinsicamente relacionada com a constituição de sentidos pessoais para a atividade de estudo profissionalizante, estes articulados às relações sociais produzidas e às condições objetivas de suas vidas.** Por isso, com os fragmentos das histórias de vida de Bruno, Henrique, Maria e Milka, as leituras teóricas e as análises realizadas, foi possível abordar o fenômeno sob duas perspectivas: primeiro, como garantia do direito universal à educação, discussão já frequentemente realizada na área, como vimos no último tópico da seção 3; segundo, como a base estruturante e impulsionadora do desenvolvimento humano, aspecto este que defendemos ser essencial para o processo de humanização e formação da nossa consciência.

No que se refere às discussões vinculadas a essa segunda perspectiva, que orientou esta pesquisa, buscamos, nas seções anteriores, desvelar elementos que possibilitaram a aproximação entre o sentido pessoal da atividade de estudo profissionalizante na educação superior e o processo de permanência dos estudantes atendidos pela Política de Assistência Estudantil em uma universidade pública.

Como ponto de partida, as análises ratificam a relação dialética entre as condições objetivas, incluindo o atendimento de necessidades que estejam relacionadas às demandas estudantis: materiais, pedagógicas e simbólicas e, nos sinalizam para uma **dimensão subjetiva**, **ou seja, quais os sentidos pessoais foram constituídos no decorrer das suas trajetórias de vida e de escolarização para a atividade de estudo**. Lembrando que a formação desses sentidos tem como base material os significados sociais da educação produzidos na sociedade capitalista e que apropriados a partir da inserção do sujeito no mundo humano.

Dado isso, nossa compreensão acerca da permanência estudantil será sintetizada considerando o movimento e o entrelaçamento de duas dimensões centrais que se constituem

dentro da estrutura econômica e social capitalista: a garantia de condições materiais, pedagógicas e simbólicas para a realização desta atividade e, o acesso aos significados da educação superior somados ao processo de constituição dos sentidos pessoais para a atividade de estudo profissionalizante.

No que se refere à primeira dimensão, a investigação dos sentidos pessoais da atividade de estudo profissionalizante vincula-se à investigação dos motivos dessa atividade, como bem destacamos. De acordo com Santos e Asbahr (2024), é "[...] importante que, no desenvolvimento da atividade de estudo, a internalização e produção de motivos no estudante estejam em coerência com a necessidade social da atividade" (p. 8). Serão nas relações concretas estabelecidas no contexto sócio-histórico e cultural que os sentidos pessoais atribuídos à atividade serão constituídos, como pudemos constatar na seção anterior. Estas nuances nos apontam que **a ação de permanecer na educação superior articula-se também ao conjunto de motivos produzidos para a atividade de estudo ao longo de todo o percurso da vida**. Logo, o entrelaçamento dessas duas dimensões precisa ser analisado desde a gênese do processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, no contexto de uma organização social capitalista, perpetuam-se desigualdades no processo de ensino-aprendizagem e reforça-se a lógica neoliberal, meritocrática e excludente presente no interior das instituições de ensino. Se a universidade se limitar a operar como engrenagem da chamada economia do conhecimento (Dias Sobrinho, 2010), vinculada à lógica do capital, afastar-se-á de sua função social fundamental: promover a formação humana em sua totalidade.

No tocante à segunda dimensão, a identificação das necessidades e a garantia das condições materiais, pedagógicas e simbólicas, assim como outras que permeiam a vida acadêmica destes indivíduos, adquire caráter de urgência, uma vez que impactam diretamente no processo de efetivação da atividade de estudo, como, por exemplo, o acesso aos signos e instrumentos necessários na sua formação. Na seção 7, *Eu passei na universidade, ela está lá me esperando: da pseudoconcreticidade à concreticidade da trajetória estudantil na educação superior*, buscamos discutir essas condições objetivas que os sujeitos participantes enfrentam e/ou enfrentaram na sua trajetória acadêmica e pessoal. A intenção foi trazer à superfície relações e contradições que se mantêm submersas nos espaços institucionais e que precisam, constantemente, serem expostas e discutidas pela comunidade acadêmica e, sobretudo, difundidas para a sociedade, quando necessário.

Para as análises sobre permanência estudantil, é fundamental a constante consideração da inter-relação entre as dimensões material e espiritual, uma vez que a satisfação das

necessidades humanas está dialeticamente interligada (Leontiev, 2017a). Em outras palavras, **não basta que o corpo discente tenha assegurada as condições objetivas (materiais, pedagógicas e simbólicas) para a permanência, é necessário, também, que a finalidade da educação superior, vinculada à sua função social, seja de fato recuperada e apropriada, superando a lógica do capital.**

Isto porque é justamente nesta sociedade regida, atualmente, por uma forma metabólica excludente e marcada por desigualdades sociais, que a universidade irá realizar as suas atividades. Em razão disso, ela não está afastada das contradições que se revelam nas relações estabelecidas. A discussão sobre "[...] uma inclusão exclusiva, uma seletividade social[190]" apontada por Ezcurra (2011, p. 27) denuncia esse funcionamento também presente no interior dessas instituições.

Portanto, a permanência estudantil deve ser considerada um componente do processo formativo que se realiza na e pela atividade mediada, no interior das relações vividas tanto na universidade, quanto naquelas estabelecidas fora dela. Isso significa que o corpo discente, ao se envolver com as práticas educativas e com os desafios da vida acadêmica, não apenas internaliza conteúdos, mas também constrói e reconstrói sentidos e significados sobre o que faz e vivencia, o que está diretamente ligado à maneira como se posiciona frente à universidade, ao processo de ensino-aprendizagem e à vida.

Na investigação sobre a constituição da atividade de estudo profissionalizante na educação superior, expusemos, na seção 7, a necessidade de considerar a articulação dos motivos que foram sendo produzidos ao longo da relação desses sujeitos com a educação e, com isso, descobrir se realmente está consolidada como atividade deste período. Em caso afirmativo, qual seria o sentido pessoal dado a ela pelo corpo discente atendido pela Política de Assistência Estudantil.

O que foi possível captar, a partir dos trechos das entrevistas apresentados nas histórias de vida de cada estudante, é o quanto os significados atribuídos ao ingresso na educação superior ora se relacionam à necessidade de construir novas possibilidades para suas trajetórias de vida, ora se aproximam da constituição de sentidos sobre a educação, construídos principalmente pelos significados familiares. Ambos revelam um significado social predominantemente vinculado à ascensão social, que vai ao encontro da lógica do capital.

De fato, serão nas relações que se dão nos espaços familiares, escolares e comunitários que os indivíduos internalizam os significados como sentidos pessoais. Todavia, como aponta

---

[190] Texto original: "Una inclusión excluyente, una selectividad social."

Leontiev (1978), esses significados sociais se apresentam para cada ser humano de modo singular, pois no decorrer da sua vida se apropriaram, e ainda se apropriam, das significações historicamente elaboradas em determinadas condições e relações que se criam na vida, nas atividades e nas interações reais entre as pessoas. Por isso, entende-se que o sentido pessoal será constituído na realidade objetiva em que esses indivíduos desempenham suas atividades.

Como o desenvolvimento humano ocorre por meio de relações sociais historicamente produzidas pela atividade humana, a permanência não pode ser reduzida a uma ação isolada de um setor ou política, mas deve ser concebida como resultado de múltiplas articulações institucionais e sociais que operam como mediações necessárias para que cada estudante se constitua enquanto sujeito e desenvolva sua atividade de estudo. Além disso, como destaca Kosík (1969), compreender a totalidade concreta implica articular singularidade, particularidade e universalidade; logo, a permanência se efetivará apenas quando pensada na inter-relação entre universidade, políticas públicas e as condições objetivas de vida do público estudantil.

Cabe ressaltar que a constituição singular dos sujeitos participantes perpassou também por todas as suas experiências anteriores, com momentos de rupturas e crises, tal como é observado no percurso de suas vidas. Em vista disso, considerar o encadeamento entre o singular-particular-universal de cada fenômeno na composição da realidade (Tonet, 2013) é condição para a formulação de políticas e práticas que promovam, por parte de toda a sociedade, uma permanência estudantil comprometida com o desenvolvimento humano.

Para tanto, cada instituição deve debruçar-se na investigação das necessidades estudantis que se apresentam em sua realidade. Não podemos esquecer que as demandas estudantis presentes nesses espaços estão intrinsecamente conectadas a questões estruturais mais amplas, de caráter universal. Patto (1992), por exemplo, ao analisar a escola pública, demonstrou em sua organização histórica, a ausência de investimentos consistentes, decisões que contribuíram para a manutenção da segregação de classes.

Esse diagnóstico pode ser estendido às instituições de educação superior, sobretudo no contexto de avanço do capitalismo, no qual a redução progressiva dos investimentos na universidade pública brasileira se torna cada vez mais presente. Assim, considerar apenas o ingresso nesse nível de ensino como sinônimo de democratização da educação é desconsiderar o abismo produzido pela sociedade de classes no acesso aos bens culturais, científicos e tecnológicos historicamente produzidos.

Essa é uma pauta fundamental na compreensão da relação entre a atividade de estudo profissionalizante na educação superior e a permanência estudantil, pois confirma o quanto a

experiência universitária é constituída por múltiplas determinações que extrapolam os limites institucionais. As sínteses das histórias de vida de Bruno, Henrique, Maria e Milka, descritas nos tópicos anteriores, nos mostram que o modo como esses indivíduos pensam, sentem, agem e significam sua trajetória na universidade está profundamente imbricado em sua trajetória fora dela, nas experiências anteriores e nas condições concretas vividas no âmbito familiar, social, do trabalho e comunitário.

De tal modo, a universidade não pode ser a única responsável pela permanência estudantil. É necessário compreendê-la como parte de um compromisso social mais amplo em que as responsabilidades devem ser compartilhadas entre o indivíduo, a universidade e toda a sociedade. Reiteramos em diversos momentos deste texto que discutir a permanência estudantil na educação superior implica reconhecer a atuação de múltiplos atores sociais, para além dos muros da universidade. Entretanto, isso não exime a instituição de sua responsabilidade no enfrentamento das desigualdades educacionais e dos demais processos de exclusão que se produzem em seu interior.

Os limites e as responsabilidades dos atores sociais que de alguma forma participam do percurso acadêmico precisam ser bem definidos. Isso porque assim como as políticas públicas mostram-se voltadas apenas para uma proposta corretiva dos problemas relacionados à desigualdade social e educacional metabolizados por esta sociedade (Mészáros, 2008), observa-se, no interior das instituições, esse mesmo alinhamento, ou seja, ações localizadas à margem do sistema, sendo consideradas, por Ezcurra (2011), apenas "[...] inovações periféricas" (p. 46).

Essa crítica da autora confirma que as iniciativas propostas pelas instituições, ao não se integrarem às práticas concretas do cotidiano universitário, permanecem à parte do processo formativo efetivo do corpo discente. As ações, sob a aparência de inovação, operam como paliativas, uma vez que não enfrentam as contradições estruturais da universidade, tampouco promovem transformações nas condições objetivas de formação. Ao longo do texto, buscamos trazer à superfície as contradições observadas no processo de implementação da Política de Assistência Estudantil, que, aos poucos, vem se distanciando da universalização e democratização do acesso aos serviços ofertados, dadas as características intimamente ligadas aos limites do domínio do capital.

Os programas propostos pelo MEC para acesso, permanência e assistência estudantil nos últimos anos, nas IFES, não fogem à racionalização dos custos e otimização dos resultados. Na prática, eles não escapam aos limites das políticas paliativas, que não alcançam todas os indivíduos oriundos da classe trabalhadora, um cenário que se agrava ano após ano. Esses sujeitos, ao mesmo tempo que são estimulados a entrar nas universidades públicas por meio de

políticas de cotas, são excluídos por não conseguirem atender às expectativas da classe dominante.

Nessa conjuntura, os limites apontados para a assistência estudantil – a focalização excessiva, os critérios burocráticos e restritivos e a insuficiência de recursos disponibilizados, captados tanto na fala dos sujeitos participantes quanto nas leituras teóricas sobre o tema –, reforçam os entraves para a superação das barreiras existentes e para o desenvolvimento da atividade de estudo profissionalizante. Tais situações dificultam a emergência de novas necessidades, de novos motivos e de sentidos pessoais para a atividade de estudo, configurando um ciclo de reprodução das desigualdades existentes.

Pensar a permanência não é apenas garantir que cada indivíduo esteja na universidade, mas possibilitar que ele, ao ter as condições objetivas necessárias, possa constituir novos motivos para sua atividade, apropriando-se do conhecimento sistematizado pela humanidade. Somente quando as necessidades imediatas deixam de ocupar todo o horizonte da sua existência é possível que outras necessidades, mais mediadas, humanas e sociais, ganhem centralidade e orientem a atividade de estudo profissionalizante como processo formativo e emancipador. Afinal, a constituição da subjetividade não é estática: ela se constrói nas relações concretas da existência, como bem constatamos nos fragmentos das histórias de vida dos sujeitos participantes. Mudanças na hierarquia de motivos, que orientam a atividade de estudo, são possíveis a qualquer momento e não devem ser interpretadas como fracasso individual, mas analisadas à luz da historicidade e das determinações sociais que conformam suas vidas.

Reiteramos, assim, a urgência de contemplarmos uma análise singular-particular-universal das relações existentes entre a continuidade da formação educacional e a constituição singular dos indivíduos em situação de vulnerabilidade que acessam as universidades e que, por vezes, não conseguem nelas permanecer, ou seja, uma inclusão excludente. Foi esse desafio que abraçamos na elaboração das análises sobre o sentido da educação superior para sujeitos comprometidos em nossas ações políticas e educacionais cotidianas com o projeto de formação de um novo ser humano, "*um homem da humanidade*", como defendeu Leontiev (2021, p. 238). Esse mesmo autor nos apresenta que

> [...] a questão das perspectivas de desenvolvimento psíquico do homem e da humanidade põe antes de mais o problema de uma organização equitativa e sensata da vida da sociedade humana – de **uma organização que dê a cada um a possibilidade prática de se apropriar das realizações do progresso histórico e de participar enquanto criador no crescimento destas realizações** (Leontiev, 1978, p. 258, grifos nossos).

A análise dos sentidos pessoais que foram constituídos, implica considerar como estudantes se apropriam (ou não) dessa atividade, tendo em vista as contradições enfrentadas no mundo do trabalho e a internalização de significados sociais de uma educação alinhada a lógica do capital. Destarte, nossa expectativa é que estas considerações fortaleçam a luta pela superação da estrutura excludente predominante na sociedade de classes na qual vivemos, pois, ao contribuir para a garantia de condições objetivas para a permanência, a Política de Assistência Estudantil não apenas possibilita o direito à educação, mas potencializa o desenvolvimento de outros motivos e sentidos para a atividade a ser desempenhada nesses espaços – o estudo profissionalizante – como eixo central de construção de uma "[...] ordem social metabolicamente diferente" (Mészáros, 2008, p. 65).

Em razão de todo o exposto, defendemos, como **tese central desta pesquisa, que a permanência estudantil na educação superior deve ser concebida para além da lógica do capital, para que, de fato, se tenha a garantia de condições materiais, pedagógicas e simbólicas indispensáveis a formação omnilateral dos seres humanos, e, consequentemente, a articulação plena da unidade contraditória da atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva do corpo discente na educação superior.**

Para finalizar, trazemos uma última reflexão, extraída da fala de Maria, quando indagada sobre o que diria a cada indivíduo que está ingressando na universidade: "[...] *tem coisas que eu quero saber sobre essa pessoa antes de falar qualquer coisa"* (Entrevista com Maria). Seu questionamento reforça que, antes de apontarmos qualquer conclusão em relação à permanência estudantil, é preciso ouvir e compreender o sujeito em sua singularidade, apreendendo as necessidades que o mobilizam, os objetivos que orientam suas ações e os sentidos pessoais que atribuem à atividade de estudo profissionalizante no decorrer da sua experiência universitária.

Este foi exatamente o movimento que buscamos construir nesta tese, ou seja, para além de entender quem permanece, desvelar como e por que permanece. Somente a partir dessa escuta é possível promover a satisfação de diversas necessidades e o acréscimo de outras que contribuam para a produção de novos motivos e a ressignificação dos sentidos, condição fundamental para o desenvolvimento da atividade dominante desse período e, consequentemente, para a permanência na educação superior. Esperamos, com isso, que a universidade reflita e assuma sua função social, colaborando para projetos de formação humana e emancipação social.

9 O FIM COMO RECOMEÇO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.
> (Rosa, 2019, p. 69)

Na primeira epígrafe presente nesta tese, buscamos problematizar o tempo; não qualquer tempo, mas aquele que nos humaniza. Afinal, é durante o percurso que a vida acontece. Por isso, enxergamos como um desafio escrever, em poucas páginas, as considerações finais deste trabalho. Como nos ensina Riobaldo, herói na obra *Grande Sertão: Veredas*, de João Guimarães Rosa, a vida é uma travessia cheia de incertezas e percalços, não é um ponto de chegada, mas um caminho que se faz caminhando, em meio às veredas e encruzilhadas do nosso existir.

Na obra, Rosa (1988) traz um registro da realidade do sertão para o mundo, de um "[...] país de pessoas, de carne e sangue, de mil-e-tantas-misérias..." (p. 8), habitado por jovens que, assim como Riobaldo, também seguem em travessia, cada um inserido em uma determinada particularidade. Uma reflexão que dialoga com as histórias de vida de Bruno, Henrique, Maria e Milka.

Como mencionamos na introdução, durante a pesquisa realizada no mestrado, o foco de investigação foi o desvelamento do fenômeno da evasão em um *campus* universitário. O estudo, que também teve como embasamento a Psicologia Histórico-Cultural, permitiu a emergência de vários questionamentos, entre eles: Quais são os sentidos pessoais da atividade de estudo profissionalizante estão presentes durante o percurso de uma pessoa na universidade e de que forma a constituição desses sentidos pode estar relacionada com a sua permanência no curso até a efetiva conclusão?

Assim, elegemos, durante o doutoramento, o estudo do conceito de sentido pessoal da atividade de estudo profissionalizante, a qual tem como finalidade a apropriação dos conhecimentos próprios de determinada profissão (Trindade *et al*., 2024). Acrescentamos, ainda, as contribuições de Abrantes e Bulhões (2020) que propõem como atividade dominante desse período da vida a **unidade contraditória entre esta atividade [estudo] e a atividade produtiva** como o processo principal na juventude que impulsiona o desenvolvimento.

Essa pergunta permitiu a construção de todo o percurso adotado nesta tese, com o objetivo de **analisar o processo de constituição dos sentidos pessoais da atividade de estudo profissionalizante na educação superior e suas implicações para a permanência estudantil**, utilizando preceitos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. O referencial se fundamenta na

concepção do sujeito como ser histórico e social, constituído nas relações que estabelece durante o processo de apropriação da cultura e de objetivação de suas possibilidades humanas. Portanto, a análise partiu do pressuposto de que a permanência não se reduz a índices de matrícula ou desempenho acadêmico, mas é a expressão do movimento concreto de vida do público estudantil, no qual as condições objetivas e subjetivas estão incorporadas em suas existências.

Buscando cumprir o objetivo proposto, realizamos o estudo com quatro sujeitos atendidas pela Política de Assistência Estudantil de uma universidade pública. As entrevistas abarcaram a compreensão de suas vivências na educação básica e na educação superior, além da investigação dos desafios enfrentados no decurso da sua permanência nesse novo espaço. A construção das seções de análise foi orientada pelo método materialista histórico-dialético, na intenção de apreender o movimento real das trajetórias de escolarização de cada estudante. Assim, a exposição não se limitou a uma descrição linear dos acontecimentos, mas procurou revelar, de modo transversal, as contradições e mediações presentes em seus percursos, destacando os desafios enfrentados e as (im)possibilidades de humanização e desenvolvimento produzidas.

A partir das narrativas de Bruno, Henrique, Maria e Milka, a pesquisa demonstrou que a permanência na educação superior é um processo complexo, determinado pela dialética entre o singular e o social, na qual as condições objetivas e subjetivas estão intrinsecamente ligadas ao movimento concreto de suas vidas. Cada história revelou particularidades de como os sujeitos enfrentam as contradições postas pelo modo de produção capitalista, em uma sociedade de classes que, ao mesmo tempo em que amplia o acesso à educação superior, impõe limites concretos para o efetivo direito à educação.

Na primeira seção de análise, dedicamo-nos, inicialmente, à apresentação de fragmentos das histórias de vida dos indivíduos participantes, extraídos do interior das entrevistas. Compreender de onde vêm, quem compõe suas famílias e como se constituíram ao longo de suas trajetórias permitiu-nos apreender as condições objetivas em que suas atividades de estudo se desenvolveram. Ao situarmos esses elementos, descobrimos motivos que orientam suas ações e os sentidos pessoais atribuídos à atividade de estudo, compreendendo-os como produtos das realidades objetivas em que estão inseridos.

Além disso, considerando a necessidade de expor como foi o processo de transição da educação básica para a educação superior, incluímos discussões acerca da continuidade e/ou retomada dos estudos na educação superior, do processo de escolha profissional, da preparação para o vestibular, da necessidade de entrada no mercado de trabalho e da possibilidade de

mudança de cidade e/ou estado. O levantamento dessas nuances reafirmou o quanto a permanência estudantil está articulada com as vivências e mediações anteriores à entrada na universidade, ou seja, é um fenômeno que ultrapassa barreiras temporais e territoriais.

Dando sequência, propusemos uma seção voltada à busca pela concreticidade do ser estudante na educação superior, desvelando aspectos e fenômenos que, embora inscritos nas singularidades da experiência universitária, permanecem ocultos e precisam ser revelados. Com isso, ficou óbvia a seriedade de investigar as necessidades apresentadas pelo corpo discente na universidade, tanto de ordem material, pedagógica quanto simbólica para, posteriormente, construir intervenções institucionais que eliminem ou mitiguem as dificuldades encontradas. Estas necessidades se relacionam com as condições objetivas encontradas na complexidade da vida humana e, portanto, a satisfação delas não pode ser reduzida a intervenções no interior das instituições educativas, estabelecendo a interface das políticas educacionais com as demais políticas públicas voltadas à garantia dos direitos humanos.

Seguindo essa direção, as conclusões extraídas demonstraram que a satisfação de necessidades de diversas ordens no âmbito universitário exige mais do que o atendimento pontual de carências materiais: implicam o reconhecimento da totalidade da vida estudantil, na qual **necessidades objetivas e subjetivas se entrelaçam dialeticamente**. Permanecer na universidade, nesse sentido, é também um processo de constituição de motivos realmente eficazes para o estudo e o desenvolvimento da consciência de si e do mundo, um movimento em que o singular se expressa no particular e se orienta em direção ao universal humano.

Diante disso, após conhecer a realidade vivenciada por Bruno, Henrique, Maria e Milka no decorrer de suas trajetórias universitárias, pudemos avançar na investigação dos significados sociais e da produção de sentidos pessoais que se expressam na atividade de estudo profissionalizante. Assim, ao discutirmos as ações e operações que a compõem, evidenciamos como se articulam, no interior das experiências estudantis, as dimensões objetivas e subjetivas da formação.

Os sujeitos participantes revelaram o quanto as histórias de vida de suas famílias e o lugar que ocupam no sistema de relações sociais (Leontiev, 1978) são determinantes no processo de apropriação dos significados da educação e na formação de sentidos pessoais para a sua atividade. Henrique e Milka, por exemplo, pontuaram a necessidade de atender às expectativas familiares, enquanto Bruno e Maria buscam superar as condições de vida exploratórias e desiguais a que também foram submetidos.

Nessa perspectiva ampliada, o modo como o mundo do trabalho se estrutura na sociedade capitalista e as possibilidades concretas de existência de cada sujeito compõem o

processo de permanência estudantil. Afinal, grande parte do público estudantil vê na graduação a possibilidade de acessar formas de trabalho menos precarizadas, de conquistar certa autonomia material e de redefinir seus projetos de vida diante das condições objetivas de produção e reprodução social. Assim, os motivos apresentados pelos sujeitos participantes para a realização da sua atividade, por meio de ações de estudo muitas vezes alienadas, distantes da função social da educação de apropriação do conhecimento sistematizado, reforçam o quanto "[...] a atividade produtiva na sociedade capitalista é essencialmente movida pela lógica econômica de reprodução do capital. É isso que determina o sentido dessa atividade" (Duarte, 2004, p. 57).

Portanto, os sentidos pessoais extraídos por meio das relações que realizam em suas vidas, permitiram-nos acessar de que forma cada estudante se relaciona com sua atividade. Vimos que os motivos que conduzem suas atividades estão relacionados, principalmente, à particularidade de suas condições concretas de existência, enquanto sujeitos integrantes da classe trabalhadora, do que com o significado social da educação e da profissão escolhida, constituindo consciências singulares diante de condições alienantes de vida. Ou seja, a constituição dos sentidos pessoais está diretamente vinculada com o significado da educação socialmente compartilhado, este determinado pela organização do trabalho nesta atual sociedade.

Além disso, a apreensão dos sentidos pessoais da atividade de estudo profissionalizante forneceu indícios de como as ações de estudo são executadas em mútua relação com a prática docente. Esta última assume papel essencial no processo de ensino-aprendizagem, dado o caráter intrinsecamente coletivo do estudo. Tal compreensão é fundamental para superar a realidade atual e constituir, no interior das universidades, possibilidades de uma formação integral e humana.

Como seção final, já na tentativa de alcançar o objetivo do nosso trabalho, expusemos como cada participante vivenciou os processos seletivos para usufruto dos auxílios e serviços da assistência estudantil, apontando os limites e as potencialidades observadas em suas narrativas. Embora a Política de Assistência Estudantil apresente barreiras em sua efetivação, trata-se de um instrumento basilar para contribuir na permanência no curso. Ao possibilitar a satisfação de necessidades imediatas, a política abre espaço para o incremento de novas necessidades, mais mediadas e produtoras de motivos condizentes com a finalidade da educação superior defendida nesse trabalho.

As análises confirmam que a permanência, além de ser um direito universal, deve ser compreendida como uma categoria vinculada ao processo de desenvolvimento humano, e não

como uma questão meramente administrativa. Permanecer, nesse contexto, não se limita a estar matriculado, mas envolve apropriar-se da atividade de estudo profissionalizante como atividade preponderante deste período. Essa atividade, ao adquirir um sentido pessoal para o sujeito e ter suas ações orientadas à finalidade da educação superior, transforma-se em motor de permanência, pois gera motivos que sustentam o vínculo com a formação e possibilitam avanços no processo de humanização.

Quando, ao contrário, tal atividade se mantém por ações fragmentadas e alienadas, fragiliza-se a relação com o curso e se ampliam as possibilidades de ruptura, ainda que as condições materiais de vida estejam asseguradas. Assim, a permanência não se esgota em aspectos objetivos, embora deles dependa; ela se efetiva na medida em que público discente encontra na atividade de estudo profissionalizante motivos geradores de sentido que lhe permitam vislumbrar projetos de futuro e reconhecer a função social da educação superior.

No campo das práticas institucionais, as reflexões indicam a importância de políticas de permanência que ultrapassem o caráter assistencialista e fragmentado, reconhecendo cada estudante como sujeito histórico, portador de necessidades múltiplas e em desenvolvimento. Ademais, o estabelecimento de uma nova realidade dependerá da efetivação de políticas públicas que se dediquem a esse propósito, bem como investimentos suficientes para a educação em todos os níveis de ensino, considerando o seu impacto para o processo de humanização e construção de uma outra sociedade, organizada sob novas bases materiais e sociais, em que o trabalho e a produção da vida se realizem de forma verdadeiramente emancipada e humanizadora.

Posto isso, a Política de Assistência Estudantil ocupa um lugar central como instrumento de mediação para a concretização do acesso ao direito à educação. Inserida nas contradições da sociedade capitalista, tal política apresenta limites, principalmente em decorrência de um orçamento insuficiente para o atendimento das demandas estudantis, mas pode configurar-se como espaço de resistência sempre que se compromete com a garantia de necessidades materiais, pedagógicas e simbólicas. Caso atue sob a perspectiva do direito, a assistência estudantil não apenas supre demandas imediatas, mas possibilita a emergência de condições para que novas necessidades e novos motivos para o estudo sejam produzidos, o que favorecerá a constituição de sentidos pessoais para a atividade de estudo orientados à finalidade da educação superior, ampliando, assim, a qualidade da formação e as possibilidades de permanência.

Reconhecemos que a conjuntura atual direciona os significados sociais da educação superior à busca por melhores condições de vida e de trabalho para a classe trabalhadora. Em

razão disso, a urgência está em criar estratégias, desde a interlocução com a educação básica, para que as ações de estudo consigam concretizar-se em atividade, alcançando a unidade entre sentido e significado. É nesse movimento que se fundamenta nossa tese central. Defendemos que **a permanência estudantil na educação superior deve ser concebida para além da lógica do capital, para que, de fato, se tenha a garantia de condições materiais, pedagógicas e simbólicas indispensáveis a formação omnilateral dos seres humanos, e, consequentemente, a articulação plena da unidade contraditória da atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva do corpo discente na educação superior.**

No mais, apesar do recorte empírico deste estudo tenha se restringido a um público específico no interior das instituições, a singularidade não existe de maneira isolada ou descolada da realidade social em que está inserida, mas sim como parte integrante de uma universalidade (Tonet, 2013; Pasqualini; Martins, 2015). Contudo, outras pesquisas podem ser demandadas a analisar a constituição dos sentidos pessoais em diversos públicos estudantis e instituições, além de aprofundar as investigações acerca das relações entre trabalho, atividade de estudo e políticas de permanência, fortalecendo o diálogo entre a Psicologia Escolar e Educacional e as práticas institucionais voltadas à democratização da universidade. Por fim, a síntese aqui apresentada não encerra a discussão, mas somam-se às já realizadas, sempre em movimento e em construção.

Em síntese, constatamos que a essência da permanência estudantil se revela na dialética entre universal, particular e singular: entre o papel social da educação superior na formação humana, as mediações institucionais materializadas tanto na Política de Assistência Estudantil quanto na interface com outros dispositivos sociais que extrapolam os muros da universidade e, finalmente, as trajetórias singulares de suas vidas. Permanecer, em última instância, significa encontrar na atividade de estudo profissionalizante não apenas uma via para obtenção de um diploma, mas uma possibilidade de desenvolvimento humano em direção àquilo que a educação superior pode oferecer de mais profundo: a ampliação da capacidade de apropriar-se criticamente da cultura, constituindo-se como sujeito histórico e emancipado.

Posto isso, este estudo contribui para o campo do Doutorado em Educação ao endossar o debate sobre a **educação superior como um direito universal**, reafirmando sua **centralidade como projeto de desenvolvimento humano e transformação social**. Para além de uma formação técnica, esta pesquisa sinaliza a urgência de uma educação vinculada à lógica da vida e à emancipação, contrapondo-se a processos alienantes condicionados pela lógica do capital.

Nessa linha, tal reflexão evoca um questionamento fundamental: qual seria o potencial de desenvolvimento em um cenário onde todos os seres humanos pudessem acessar plenamente

o direito à educação? Na tentativa de orientar possíveis respostas a essa questão, recorro a Vigotski (1930), que destaca o papel fundamental da educação no processo de transformação dos indivíduos. O autor pontua que "nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. *As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem"* (Vigotski, 1930, s.p).

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antônio; BULHÕES, Larissa. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico*: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 241-265.

ABREU, Marta Virginia de Araujo Batista. *A Universidade Federal do Tocantins e as políticas públicas de democratização do acesso e permanência de indígenas no ensino superior*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, 2022. Disponível em: http://hdl.handle.net/11612/5505. Acesso em: 25 out. 2024.

ALMEIDA, Daniela da Cunha Lopes. *Contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para um estudo sobre as nuances da evasão em um campus universitário*. 2022. 209 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/34585. Acesso em: 6 abr. 2024.

ALMEIDA, Mônica Rafaela. *A assistência estudantil como estratégia de combate à evasão e retenção nas universidades federais*: um recorte do semiárido potiguar. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28342. Acesso em: 18 mar. 2024.

ALVES, Ilza Maria da Silva. *A assistência estudantil na Educação Superior*: contribuições e limites relativos à conclusão de curso do estudante bolsista da UFU. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37454. Acesso em: 25 out. 2024.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão*: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. 336 p.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Edição especial de 25 anos. São Paulo: Boitempo, 2025.

AMARAL, Nelson Cardoso. Os recursos públicos aplicados na educação básica e superior: uma análise da meta 20 do PNE (2014-2024) considerando os dados do INEP. *FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação,* v. 13, n. 16, 2023. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22491/2236-5907127700. Acesso em: 25 out. 2024.

ARAÚJO, Carla B. Zandavalli M. A permanência de estudantes nos cursos de graduação no Brasil: uma categoria em construção. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 25-43, jul./dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/17778. Acesso em: 09 ago. 2024.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira. *"Por que aprender isso professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. 2011, 220f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2011. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/pt-br.php. Disponível em: Acesso em: 25 out. 2023.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Psicologia Escolar e Educacional* (Impr.). Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 265-272, maio/ago. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182744.

ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e a constituição da consciência humana. *In*: "Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2017, pp. 81-103. ISBN: 978-85- 9546-177-2. Disponível em: https://doi.org/10.7476/9788595461772. Acesso em 21 mar. 2024.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane**.** Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 22-31, abr. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100004. Acesso em: 2 set. 2025.

BATISTA, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. *In*: BARBOSA, Lima Sobrinho, et al. *Em defesa do interesse nacional*: desinformação e alienação do patrimônio público. São Paulo: Paz e Terra, 1995. 180 p.

BIANCHETTI, Lucídio.; SGUISSARDI, Valdemar. *Da universidade à commoditycidade*: de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. 124 p.

BORGES, Eduardo Henrique Narciso. *Políticas de permanência*: percepções e ações de agentes de instituições de ensino superior. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000922270&local_base=UFR01. Acesso em: 25 out. 2024.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Pierre. Os excluídos do interior. *In*: BOURDIEU, Pierre. *A miséria no mundo*. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 481-569.

BRAGA, Glauco Pereira de Oliveira; DAL PRÁ, Keli Regina. Assistência Estudantil: delimitações históricas e o novo quadro na conjuntura brasileira. *Cadernos Cajuína*, *[s. l.]*, v. 6, n. 3, p. 5-20, 2021. DOI: 10.52641/cadcaj. v6i3.489. Disponível em: https://doi.org/10.52641/cadcaj.v6i3.489. Acesso em: 6 nov. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 mar. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas*. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília, 1996b. 35 p. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). *Resolução CNAS n.º 145, de 15 de outubro de 2004*. Aprova a Política Nacional de Assistência Social - PNAS. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 out. 2004. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/resolucoes/2004/Resolucao%20CNAS%20no%20145-%20de%2015%20de%20outubro%20de%202004.pdf. Acesso em: 6 nov. 2024.

BRASIL. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm]. Acesso em: 7 nov. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. *Decreto n.º 7234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – (PNAES), 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Institui o Sistema de Cotas para o acesso à educação superior e técnica, nas instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 05 mar.2023.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Senado Federal, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 10 mar. 2023.

BRASIL. *Emenda Constitucional n.º 95*, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 2 jul. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que institui o Sistema de Cotas para o acesso à educação superior e técnica nas instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 2 jul. 2023.

BRASIL. *Lei nº 14.723, de 15 de julho de 2023*. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jul. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm. Acesso em 2 ago. 2024.

BRASIL. *Lei nº 14.914, de 13 de julho de 2024*. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14914.htm. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Painel de Indicadores do Plano Nacional de Educação 2014-2024.* Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024b. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYTQ1MmJjNWMtOTE1ZS00NmMxLTk5OGQtYjRlMTI4OWI5YWM4IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9. Acesso em: 19 nov. 2024.

BRASIL. Tribunal de Contas da União (TCU*). Relatório de Auditoria. 2024*. Brasília, Tribunal de Contas da União (TCU), 2024c. Disponível em: portal.tcu.gov.br/data/files/28/64/A3/F9/57BB29102B9F7619F18818A8/017.513-2023-5-JPJ-auditoria_PNAES.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Covid-19 no Brasil*. Brasília: Ministério da Saúde (2025). Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRECHT, Bertolt. A exceção e a regra. Tradução de Geir Campos. *In*: BRECHT, Bertolt. *Teatro completo*. V. 4 Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

CALVE, Tiago Morales. *A constituição social dos sentidos na esfera do psiquismo humano*: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. 2024. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2024. Disponível em: https://ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2024/a-constituicao-social-dos-sentidos-na-esfera-do-psiquismo-humano-contribuicoes-da-psicologia-historico-cultural. Acesso em: 25 out. 2024.

CAMENIETZKI, Carolina Poswar de Araujo. *Interfaces entre a assistência estudantil e a assistência social*: a concepção de assistência em construção na UFMG. 2019. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/34017. Acesso em: 20 out. 2024.

CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; PUENTES, Roberto Valdés. V. V. Davidov: contribuições à teoria da atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). *Teoria da atividade de estudo: desenvolvimento, sujeito e atividade de estudo*. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 97-118.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico: a maturidade em tempos de reestruturação produtiva. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico*: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 267-292.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva; OLIVEIRA, João Ferreira de. Expansão e qualidade da educação superior: um balanço das metas 12, 13 e 14 do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 27, n. 02, p. 227-247, jul. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s1414-40772022000200002. Acesso em: 25 mar. 2024.

CASTRO, Regina Celi Alvarenga de Moura. *O Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Pará*: condições de permanência dos estudantes do campus de Altamira atendidos pelo programa. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/55161. Acesso em: 25 out. 2024.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação,* set./out./nov./dez. 2003, n. 24. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002. Acesso em: 25 out. 2024.

CHOHFI, Laiz Maria Silva. *A permanência estudantil na Universidade de São Paulo*: um estudo da situação hermenêutica. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-13072021-173435/. Acesso em: 19 mar. 2025.

COSTA, Silvio Luiz da; DIAS, Sonia Maria Barbosa. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. *Revista de Políticas Educacionais,* v. 9, n. 17 e 18, p. 51-60, jan./jun./ago./dez. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.5380/jpe.v9i17/18.38650. Acesso em: 03 de mar. de 2025.

COSTA, Simone Gomes. *A equidade na educação superior*: uma análise das políticas de assistência estudantil. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27499/000764752.pdf?sequence=1.

COULON, Alain. *A condição de estudante*: a entrada na vida universitária. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

CROSARA, Daniela de Melo; SILVA, Leonardo Barbosa; OLIVEIRA, Maria de Fátima. Trajetória de institucionalização da assistência estudantil no Brasil. *In*: CROSARA, Daniela de Melo; SILVA, Leonardo Barbosa (org.). *A assistência estudantil em debate*: análise dos projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional Brasileiro. 2020. p. 16-38.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). *500 anos de educação no Brasil.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. 402 p.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. 237 p.

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos. *O apoio pedagógico no campo da assistência estudantil no contexto da expansão do ensino superior no Brasil*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2021. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/31ed1c82-4f60-4a50-b125-d3f74494f039/content. Acesso em: 25 out. 2024.

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; SAMPAIO, Helena. A constituição da assistência estudantil como campo científico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 53, p. e10516, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980531410516. Acesso em: 7 nov. 2024.

DIAS SOBRINHO, José. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado*: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DUARTE JÚNIOR, Nestor Gomes. *Assistência estudantil nas universidades estaduais brasileiras*: as marcas dos programas de bolsas e auxílios financeiros na permanência discente. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38918. Acesso em: 25 out. 2024.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100004. Acesso em: 24 out. 2024.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. *Ensaio*: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0104-40362017000100006. Acesso em: 24 out. 2024.

ELKONIN, Daniil Borsovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS – Antología.* Moscú: Editora Progreso, 1987.

EZCURRA, A. M. Os estudantes recém-ingressados: democratização e responsabilidade das instituições universitárias. *In*: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (org.). *Pedagogia universitária*. São Paulo: Editora da USP, 2009. p. 91-127.

EZCURRA, Ana María. *Igualdad en educación superior*: un desafío mundial. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento – IEC/CONADU, 2011. Disponível em: https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/33641. Acesso em 10 de mar. de 2024.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005. Acesso em: 24 de set.2024.

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. *Ações afirmativas e permanência estudantil nas universidades estaduais baianas*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, 2021.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS – FONAPRACE; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR – ANDIFES. III Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília, DF: FONAPRACE/ANDIFES, 2011. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/III-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS – FONAPRACE; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR – ANDIFES. *FONAPRACE*: Revista comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. Uberlândia, MG: UFU, PROEX, 2012. Disponível em: http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista_fonaprace_25_anos.pdf. Acesso em: 19 mar. 2023.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS – FONAPRACE; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - ANDIFES. IV pesquisa do Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Instituições Federais de ensino superior brasileiras. Brasília: FONAPRACE, 2016. Disponível em: http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/DIAGRAMACAO-perfil2016.pdf. Acesso em: 02 jun. 2023.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS – FONAPRACE; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - ANDIFES. V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior: Relatório Final da Pesquisa. Brasília: FONAPRACE, 2019a. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf. Acesso em: 02 jun. 2023.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). *Metodologia de análise socioeconômica GT Metodologia Nacional - Fonaprace - Relatório final,* 2019b. Disponível em: https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/8054/1/RELAT%C3%93RIO%20FINAL%20

GT%20METODOLOGIA%20FONAPRACE%20-%202019%20VF.pdf. Acesso em 14 out. 2024.

GANAM, Eliana Almeida Soares; PINEZI, Ana Keila Mosca. Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, e228757, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698228757. Acesso em: 24 set. 2025.

GÓMEZ, Magela Reny Fonticiella. *Políticas de permanência estudantil na educação superior contemporânea*: a experiência da UTFPR – Câmpus Medianeira. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/f0bb949d-b578-45df-9f08-7871915b63be/content. Acesso em: 20 out. 2024.

GONZÁLEZ REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, *[S. l.]*, n. 24, 2019. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43267. Acesso em: 11 fev. 2026

HERINGER, Rosana Rodrigues. Dez anos de ação afirmativa: Mapas, balanços, aprendizados. *In*: Ações afirmativas e inclusão: Um balanço. *Cadernos do GEA* (n.2, jul./dez. 2012). Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

HERINGER, Rosana Rodrigues; DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; PRADO, Ruth Maria Moraes Oliveira. Permanência estudantil no ensino superior público brasileiro: reflexões a partir de dez anos de pesquisas. *Cadernos de Estudos Sociais*, [*s. l.*], v. 37, n. 2, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.33148/CES(2143). Acesso em: 24 set. 2025.

HERINGER, Rosana Rodrigues; DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; PRADO, Ruth Maria Moraes Oliveira. Para além do apoio material: avanços e desafios para a permanência estudantil nas universidades federais brasileiras. *Caderno Eletrônico de Ciências Sociais*, Vitória, v. 13, n. 1, p. 185-209, 2025. Disponível https://doi.org/10.47456/f4gw1131. Acesso em 10 de set. de 2025.

HONORATO, Gabriela de Souza; BORGES, Eduardo Henrique Narciso. Permanência na educação superior brasileira: contribuições de Vincent Tinto. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 29, e46400, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.26512/lc29202346400. Acesso em: 19 mar. 2023.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serviço Social & Sociedade,* São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0101-6628.109. Acesso em: 19 mar. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Panorama do Censo 2022*. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/. Acesso em: 20 mar. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2023.* Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderio Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. (Obra original publicada em 1963).

KOWALSKI, Aline Viero. *Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos*. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5137/1/000438212-Texto%2bCompleto0.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Técnicas de pesquisa. *In*: LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. p. 174-213.

LEAL, Záira F. de Rezende Gonzales; MASCAGNA, Gisele Cristina. Adolescência: trabalho, educação e a formação omnilateral. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico*: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 221-238.

LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. (Obra original publicada em 1975).

LEONTIEV, Aleksei N. *As necessidades e os motivos da atividade*. Tradução de Andréa Maturano Longarezi e Patrícia Lopes Jorge Franco. Revisão técnica de Elaine Sampaio Araújo. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). *Ensino Desenvolvimental*: Antologia (Livro I*)*. Uberlândia: EDUFU, 2017a. p. 39-57. (Obra original publicada em 1961).

LEONTIEV, Alexis. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VYGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 16. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2017b. p. 103-117. (Obra original publicada em 1933).

LEONTIEV, Alexis. N. *Atividade, consciência, personalidade*. Bauru: Mireveja, 2021. (Obra original publicada em 1975).

LIMA, Maria Janete de. *Análise das políticas de assistência estudantil*: pensando as formas de permanência de estudantes universitários no contexto da governamentalidade neoliberal. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2022. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/16988/2/MARIA_JANETE_LIMA.pdf . Acesso em: 25 out. 2024.

LOEBLIN, Elaine Lucio. *As políticas de permanência e assistência estudantil nas instituições públicas de ensino superior*: o caso de Rondônia. 2023. Tese (Doutorado em Educação) –

Universidade Estadual Paulista, 2023. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/243463. Acesso em: 25 out. 2024.

LUKÁCS, Georg. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. *In*: LUKÁCS, Georg. *A ontologia do ser social*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979. (Obra original publicada em 1972).

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647–657, out./dez. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000400015. Acesso em: 11 fev. 2026.

MACIEL, Carina Elisabeth; CUNHA JÚNIOR, Mauro; LIMA, Tatiane da Silva. A produção científica sobre permanência e evasão na educação superior no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e198669, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945198669. Acesso em: 09 ago. 2024.

MAGALHÃES, Roselia Pinheiro de. *Assistência estudantil e o seu papel na permanência dos estudantes de graduação*: a experiência na Universidade Federal do Rio de Janeiro. 205 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2013. Disponível em: https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1111916_2013_completo.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 60, p. 31-50, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206003. Acesso em: 24 fev. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 320 p.

MARTINS, Lígia Márcia.; EIDT, Nádia Mara. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, v. 15, n. 4, p. 675-683, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/P4BLV9bV3zzMmqJ7bDkjcCc/?lang=pt. Acesso em: 24 out. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, out./dez. 2016. Disponível em: https://orcid.org/0000-0001-8451-8269. Acesso em: 6 nov. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428. Acesso em: 20 mar. 2025.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Ligia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico*: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 13-34.

MARTINS, Ligia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico*: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MARX, Karl. *O 18 Brumário de Louis Bonaparte*. [*s. l.: s. n*.], 1952. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/index.htm. Acesso em: 6 mar. 2025.

MARX, Karl. *O capital*: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013. (Obra original publicada em 1867).

MARX, Karl. *O capital*: crítica da economia política. Livro III: O processo global da produção capitalista. São Paulo: Boitempo, 2017. (Obra original publicada em 1894).

MCCOWAN, Tristan. O direito universal à educação superior: justificativas e modalidades de implementação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e0224178, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/n4TXVHLJcMTrwF7M8VmbQ5N/. Acesso em: 2 agosto de 2025.

MEIRA, Marisa Eugenia Melillo. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural *In*: FACCI, Marilda G.; MEIRA, Marisa Eugenia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (org.). *A Exclusão dos "Incluídos*": uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. Ed.. Maringá: EDUEM, 2012. p. 75-106.

MELO, Letícia Cavalieri Beiser de; LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez. Desafios no processo de transição do ensino médio para o ensino superior. *In*: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro *et al*. (org.). *A psicologia escolar e o ensino superior – debates contemporâneos*. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 23-38.

MELO, Letícia Cavalieri Beiser. *Vivência e constituição de sentidos sobre a educação*: um estudo com jovens egressos do ensino médio. 2021. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, 2021.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social – Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOURA, Elaine Andrade; MATA, Mayara Silva da; PAULINO, Pedrita Reis Vargas; FREITAS, Ana Paula; JÚNIOR, Carlos Alberto Mourão; MÁRMORA, Cláudia Helena Cerqueira. Os planos genéticos do desenvolvimento humano: a contribuição de Vygotsky. *Revista Ciências Humanas – UNITAU*, Taubaté, v. 9, n. 1, edição 16, p. 106-114, jun. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.32813/2179-1120.2016.v9.n1.a298. Acesso em: 24 set. 2024.

NAMURA, Maria Regina. Porque Vygotsky se centra no sentido: uma breve incursão pela história do sentido na psicologia. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 19, p. 91-117, 2º sem. 2004. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752004000200006. Acesso em: 24 set. 2024.

NASCIMENTO, Clara Martins do. *Assistência estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000*. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Departamento de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11438. Acesso em: 30 mar. 2024.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. *Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação*. 2014. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13673. Acesso em: 24 out. 2024

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; SAMPAIO, Helena; HERINGER, Rosana. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia - RBS*, [*s. l.*], v. 6, n. 12, 2018.. Disponível em: https://doi.org/10.20336/rbs.243. Acesso em: 6 jul. 2025.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). *Education at a Glance 2025*: Brazil. [*s. l.*]: OECD Publishing, 2025. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1a3543e2-en/brazil_d42263a0-en.html. Acesso em: 2 out. 2025.

OXFAM BRASIL. *Um retrato das desigualdades Brasileiras*: 10 anos de desafios e perspectivas. São Paulo: Oxfam Brasil, 2024. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/10-anos-de-desafios-e-perspectivas/. Acesso em: 6 mar. 2025.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-73722009000100005. Acesso em: Acesso em: 6 mar. 2024.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-73722009000100005. Acesso em: Acesso em: 6 mar. 2024.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 fev. 2025.

PESSOA, Camila Turati. *"Ser professora"*: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Paraná, 2018. Disponível em: http://www.ppi.uem.br/arquivos2019/PPI_2018_Camila%20Turati%20Pessoa%20-%20Tese.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

PINTO, Giselle. *A política de assistência estudantil da UFF em duas faces*: a institucionalidade dos processos e as perspectivas da demanda estudantil. 2015. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1111921_2015_completo.pdf. Acesso em: 06 jan. 2025.

PRESTES, Zóia Ribeiro**.** *Quando não é quase a mesma coisa*: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira; MEIRA, Anita Monik Teixeira; MOITINHO, Cleidemar Ramos. História de vida de idosos no ensino superior: percursos inesperados de longevidade escolar. *Rev. Exitus*, Santarém, v. 8, n. 3, p. 340-369, set. 2018. Disponível em < https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n3ID649. Acesso em: 07 nov. 2025.

RIBEIRO, Ivanir. *A produção de sentido pessoal à atividade de estudo em jovens e adultos estudantes do PROEJA*: história, trabalho e práxis pedagógica. 2019. 369 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215449. Acesso em: 18 mar. 2024.

RISTOFF, Dilvo. Democratização do campus: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. *Cadernos do GEA,* n. 9, jan.-jun. 2016. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Laboratório de Políticas Públicas. Disponível em: https://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf. Acesso em: 18 mar. 2024.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão*: veredas. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Edição Kindle.

ROSSI, Pedro; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de; ARANTES, Flávio; DWECK, Esther. Austeridade fiscal e o financiamento da educação no Brasil. *Educação e Sociedade,* Campinas, v. 40, p. 1-20, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/es0101-73302019223456 . Acesso em: 18 mar. 2025.

SAMPAIO, Helena; AMARAL, Eliana Martorano; CARNEIRO, Ana Maria. Desafios para a permanência no ensino superior após a pandemia de Covid-19. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, [*s. l.*], v. 20, p. 1-24, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5935/2238-1279.2023022. Acesso em: 6 abr. 2025.

SANTOS, Dayane Brito Reis. *Para além das cotas*: A permanência de estudantes negros no Ensino Superior como política de Ação Afirmativa. Tese (Doutorado em Educação). Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11778. Acesso em: Acesso em: 07 nov. 2024.

SANTOS, Caio Cesar Portella; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. O caráter coletivo da atividade de estudo: uma síntese a partir da Teoria Histórico-Cultural. *Obutchénie*: R. de Didat. e Psic. Pedag., Uberlândia, v. 8, e2024-42, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.14393/OBv8.e2024-42. Acesso em: 07 nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia.* 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-180, abr. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012. Acesso em: 07 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Poíesis Pedagógica,* Goiânia, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14035. Acesso em: 07 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. *Rev. HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 18, n. 2 [76], p. 291-304, abr./jun. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.20396/rho.v18i2.8652795. Acesso em: 07 nov. 2024.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. *Educação e Sociedade,* v. 34, n. 124, p. 713-732, jul./set. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300015. Acesso em: 07 nov. 2024.

SILVA, Leonardo Barbosa e.; COSTA, Natália Cristina Dreossi. Acesso e permanência em desproporção: as insuficiências do Programa Nacional de Assistência Estudantil. *Agenda Política*, [*s. l.*], v. 6, n. 2, p. 166-192, 2018. Disponível em: https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/208. Acesso em: 31 mai. 2024.

SILVA, Amanda Gonçalves da. *Políticas públicas e migração*: Vivência acadêmica de estudantes cotistas de medicina da UFRJ Macaé. 2023. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/handle/1/31555. Acesso em: 19 mar. 2025.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Reforma da educação superior no Brasil: renúncia do Estado e privatização do público. *Revista Portuguesa de Educação,* v. 13, n. 2, p. 81-110, 2000. Universidade do Minho. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413205. Acesso em: 19 mar. 2024.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública brasileira no século XXI: educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. *Espacios en Blanco, Serie Indagaciones*, n. 23, jun. 2013, p. 119-156. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v23n1/v23n1a07.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

TENÓRIO, Jeferson. *De onde eles vêm*. São Paulo: Companhia das Letras, 2024. 208 p.

TONET, Ivo. *Método científico*: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Produção social, histórica e cultural do conceito de juventudes heterogêneas potencializa ações políticas. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1, p. 137-147, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100015. Acesso em: 10 de mar. de 2024.

TRINDADE, Camila. *Fracasso escolar? O sentido pessoal do ensino superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas*. 2021. 333 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2021. Disponível em: https://ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2021/TESE%20Camila%20Trindade.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

TRINDADE, Camila; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; FRANCO, Adriana de Fátima. Desnaturalizando o fracasso no Ensino Superior: debatendo acerca da atividade de estudo profissionalizante. *Obutchénie*: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, v. 8, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.14393/OBv8.e2024-11. Acesso em: 25 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). Conselho de Graduação. *Resolução n.º 04/2003, do conselho de graduação*. Aprova o Edital e as normas do PAIES – Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior – 1ª, 2ª e 3 ª etapas da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: UFU, 2003. Disponível em: http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONGRAD-2003-4.pdf. Acesso em: 06 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Sistemas de Bibliotecas. Comissão de Comunicação; Comissão de Cultura e Diversidade. *Manual de linguagem inclusiva: linguagem não sexista*. Organização de: Betânia de Nunes Sousa *et al*. 1. ed. Uberlândia: UFU/SISBI, 2025. 23p, il. Disponível em: https://doi.org/10.14393/ufu.do.2025.1. Acesso em: 06 dez. 2025

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas*. Tomo IV: Psicología infantil. Tradução de Lydia Kuper. Madri: A. Machado Libros, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. A transformação socialista do homem. Tradução de N. Doria. *Marxists Internet Archive*, 1930. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Teoria e Método em Psicologia*. Tradução de Claudia Berliner. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e linguagem.* Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Obra original publicada em 1934).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 16. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2017. p. 103-117. (Obra original publicada em 1933).

VIGOTSKI, L. Semenovich. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. 176 p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *História do desenvolvimento das funções mentais superiores.* Tradução de Solange Castro Afeche. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

PARTE 1: DADOS GERAIS E VIDA ESCOLAR ANTES DO INGRESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

1) Dados pessoais (Data de nascimento, idade, onde nasceu, gênero, cor ou raça, estado civil, onde mora agora, com quem mora, onde morava antes, qual curso faz atualmente, em que momento do curso está).
2) Gostaria que você me contasse um pouco sobre como foi a sua vida escolar antes de ingressar no ensino superior. Onde estudava? Escola pública ou privada? Como era sua escola? Ela incentivava a realização do ensino superior? (Focar no ensino médio).
3) Quais são suas principais lembranças sobre esse período? (Investigar se o estudante lembra quais os motivos que o levavam a estudar, o porquê frequentava a escola.)
4) Como era sua relação com os professores e colegas? O que mais marcou a sua vida acadêmica nesse período.
5) O que você fazia no dia a dia da sua infância e da sua adolescência? (Investigar instrumentos e vivencias que tinha acesso: esportes, cultura, livros, artes, outro idioma, música etc.)
6) Em que momento decidiu que faria um curso superior? Quais motivos o levou a tomar essa decisão? (Investigar se é a primeira pessoa a ingressar no ensino superior da sua família).

PARTE 02 ENTRADA E CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE

7) Como foi a saída do ensino médio e a entrada para a universidade? (Quanto tempo entre sair de um e entrar no outro? Alguma experiência no mercado de trabalho nesse intervalo?
8) Fale sobre o processo seletivo realizado para ingresso na graduação. Como foi esse período, quanto tempo durou e com a modalidade de ingresso, vestibular ou SISU? Cota ou ampla concorrência etc.).
9) E o processo de escolha do seu curso? Quando tomou a decisão de qual área de formação iria escolher? Chegou a ter algum tipo de orientação profissional? Se sim, como foi?
10) Para você, quais as principais diferenças entre esses espaços – escola e universidade? Quais desafios encontrou?

11) Conte como foi o processo de organização das mudanças da sua vida neste momento? Teve rede de apoio? (investigar também os aspectos financeiros, se teve outro trabalho, organização da nova rotina, a mudança de cidade? bolsa?)
12) Como foram e são as suas relações na universidade? (com professores, com colegas, com servidores)
13) Participa ou já participou de projetos **de ensino, pesquisa, extensão** e entidades estudantis? Você acredita que eles impactam na sua permanência?
14) Atualmente, exerce alguma outra atividade de trabalho além do estudo? Ou já exerceu em outro momento do curso? Se sim, como é para você conciliar as duas atividades, de estudo e de trabalho na graduação?
15) O que você pensa sobre a organização do curso? (disciplinas, estrutura, notas, serviços da universidade, ser integral ou noturno/único turno)
16) Como ficou sabendo dos auxílios da Assistência Estudantil? Conhece o Programa ou a Política de Assistência Estudantil?
17) Conte como foi o processo para receber esses auxílios. Quais você recebe e como acredita que eles contribuem para sua permanência? (Investigar qual o tempo entre a sua solicitação e o deferimento do benefício, como o estudante fez para conseguir se manter durante esse período, o que ele achou do processo, sugestões, críticas)
18) Além dos auxílios financeiros, já acessou outros serviços/ações da Assistência Estudantil? (Se sim, perguntar quais e se não, verificar se o estudante tem conhecimento dessas ações)
19) Encontrou dificuldades na sua vida ou no contexto acadêmico que interferiram ou ainda interferem na sua permanência? Se sim, quais foram elas e o que você acredita que elas produziram? (Ver aqui se a ameaça/insegurança constante sobre a possibilidade de permanecer e concluir gerou sofrimento psíquico, culpabilização?
20) Durante a sua trajetória até aqui, já pensou em deixar o curso em algum momento? Em caso afirmativo, conte como foi e quais as razões envolvidas.
21) O que o motivou a não sair do curso?

PARTE 03 EDUCAÇÃO SUPERIOR, ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E ATIVIDADE DE ESTUDO PROFISSIONALIZANTE

22) Na nossa sociedade, que função você acredita que o ensino superior desempenha? E para você, o que o ensino superior significa?

23) O que a Assistência Estudantil significa para você?
24) Para você, o que é ser estudante? Como você se vê como estudante universitário? E como um estudante que é atendido pela Política de Assistência Estudantil?
25) Qual era a expectativa de ser estudante antes de entrar na universidade e como é hoje?
26) Por quais motivos você está na graduação? O que te motiva a estudar no seu dia a dia? (Quando você está estudando, o que te faz continuar).
27) Como você compreende o seu processo de aprendizagem na universidade? Fale um pouco sobre sua rotina de estudos (como aprende, o que aprende, do que depende o aprendizado).
28) Na sua opinião, o que pode ser feito para auxiliar na permanência dentro da instituição? (instituição, poder público, sociedade, investigar também quais necessidades trazem).
29) E seus projetos futuros depois de concluir a graduação? De que maneira você acredita que o ensino superior pode contribuir para que eles sejam realizados?
30) O que você diria para quem está ingressando na universidade?
31) E, de todas as suas experiências até agora na universidade, o que você está levando para sua vida?
32) No final da pesquisa, que está prevista para 2026, gostaria de receber o trabalho final e/ou uma entrevista devolutiva? Em caso afirmativo, qual seria a melhor forma de contato com você?
33) Para finalizar, você gostaria de comentar algo que não foi perguntado?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Sentido pessoal da atividade de estudo profissionalizante: um diálogo possível para a permanência estudantil no Ensino Superior?”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Camila Turati Pessoa e Daniela da Cunha Lopes Almeida.

Nesta pesquisa nós buscamos compreender o sentido pessoal da atividade de estudo profissionalizante de estudantes participantes da Política de Assistência Estudantil de uma universidade pública brasileira e sua relação com a permanência no Ensino Superior.

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, obtido pela pesquisadora Daniela da Cunha Lopes Almeida, será aplicado anteriormente a entrevista, em local em que for agendado o encontro, preferencialmente dentro do ambiente da universidade.

Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

Na sua participação, você será convidado(a) a participar de uma entrevista com perguntas relacionadas a sua trajetória de escolar, com foco para suas vivências na graduação. Estima-se que a duração da entrevista seja de cerca de 60 minutos, podendo se estender um pouco mais. Para que os dados construídos possam ser analisados, haverá uma gravação em áudio que serão acessadas somente pelas pesquisadoras responsáveis.

Você não terá nenhum gasto, nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Caso houver a necessidade de deslocamento do sujeito participante em decorrência unicamente da coleta, os custos do transporte serão cobertos pela pesquisa. Em situações em que a entrevista tiver duração superior a 90 minutos, será oferecido gratuitamente um lanche.

Nós, pesquisadores, atenderemos às orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item Xl.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. As gravações originais serão mantidas mesmo depois de transcritas, sendo tomadas as medidas possíveis e cabíveis para a manutenção do sigilo por tempo indeterminado.

É compromisso da pesquisadora responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV). Neste sentido, a pesquisadora irá enviar por e-mail o trabalho finalizado para que os sujeitos participantes tenham acesso ao material. Além disso, será

informado que ficará à disposição a realização de uma entrevista devolutiva as pessoas participantes interessadas, a depender da disponibilidade de cada um.

Os resultados da pesquisa serão publicados, e ainda assim a sua identidade será preservada. No momento da entrevista, o sujeito participante poderá escolher um nome fictício que será utilizado na escrita de trabalho, bem como serão retiradas as informações que puderem de alguma forma identificá-lo.

Os sujeitos participantes poderão vivenciar riscos relacionados a dimensão psicológica, tais como: constrangimento, desconforto, medo, vergonha ao realizar a entrevista, estresse, quebra de sigilo, cansaço ao responder às perguntas, quebra de anonimato. Para isso, as pesquisadoras tomarão todas as providências e cautelas para evitar ou diminuir os riscos citados acima, como por exemplo: uso de nomes fictícios na escrita no trabalho; no processo de análise do material construído, serão priorizadas as informações que contribuírem para o objeto da pesquisa e principalmente omitidas aquelas que possam identificar os participantes; cuidados em relação a manuseio e arquivamento das gravações da entrevista, bem como de suas transcrições; acolhimento dos participantes no momento da entrevista, buscando já esclarecer todas as dúvidas em relação à pesquisa e as informações contidas neste termo.

Em relação aos benefícios, este estudo contribuirá para a construção de ações e atividades promotoras da permanência estudantil com qualidade no ambiente acadêmico a partir de interlocuções com a Psicologia Escolar e Educacional, além de possibilitar um maior conhecimento a respeito da temática na nossa sociedade.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos(as) pesquisadores(as).

Em qualquer momento, caso tenha qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Camila Turati Pessoa (34 9146-1344 e Daniela da Cunha Lopes Almeida (34 99661- 6371). Ambas as pesquisadoras estão vinculadas à Universidade Federal de Uberlândia, localizada na Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bairro Santa Mônica, Campus Santa Mônica - Uberlândia-MG - CEP 38400-902.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você tem direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Para obter orientações quanto aos direitos do público participante da pesquisa, acesse a cartilha disponível no *link*: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131; ou pelo *e-mail* **cep@propp.ufu.br**. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos(as) participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Patos de Minas, 06 de fevereiro de 2025

_____

Assinatura da pesquisadora

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

_____

Assinatura do(a) participante de pesquisa