

MARIANA CORALINA DO CARMO

**O PAPEL DOS AFETOS NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS**

PUC - CAMPINAS

2011

MARIANA CORALINA DO CARMO

**O PAPEL DOS AFETOS NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientador: Prof^a Dr^a Vera Lúcia Trevisan de Souza

PUC - CAMPINAS

2011

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas – Processos Técnicos

t150.23
C287p

Carmo, Mariana Coralina do.

O papel dos afetos no processo de formação de psicólogos /
Mariana Coralina do Carmo. - Campinas: PUC - Campinas, 2011.
205p.

Orientadora: Vera Lúcia Trevisan de Souza.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de
Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui anexos e bibliografia.

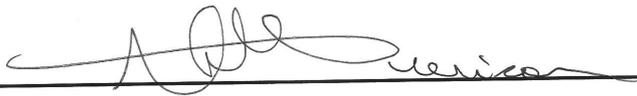
1. Psicólogos - Formação. 2. Afetividade. 3. Estudantes - Psicolo-
gia. 4. Psicologia - Estudo e ensino. 5. Ensino superior. I. Souza, Vera
Lúcia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – t150.23

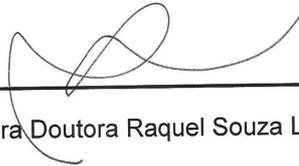
MARIANA CORALINA DO CARMO

**O PAPEL DOS AFETOS NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS**

BANCA EXAMINADORA



Presidente Professora Doutora Vera Lúcia Trevisan de Souza



Professora Doutora Raquel Souza Lobo Guzzo



Professora Doutora Laurinda Ramalho de Almeida

PUC-CAMPINAS

2011

RESUMO

CARMO, M. C. (2011). O papel dos afetos no processo de formação de psicólogos. Dissertação de Mestrado. Campinas, 2011. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Esta pesquisa teve por objetivo investigar os afetos envolvidos na adaptação de alunos ao ensino superior e sua influência na relação do aluno com o curso e em seu processo de aprendizagem, ao longo do desenvolvimento de sua graduação. Esta preocupação decorre da observação de que os aspectos afetivos têm sido desconsiderados nos espaços de atuação e nas pesquisas sobre o ensino superior. Contudo, os conflitos e os problemas vividos pelos alunos, que muitas vezes resultam em evasão, são cada vez mais constantes e tem em sua base, na maioria dos casos, a questão da afetividade. O referencial teórico-metodológico adotado é o da Psicologia histórico-cultural, sobretudo os pressupostos de Vygotsky e Wallon. Os dados foram coletados através de questionários de perfil e complementos de frases, com 20 alunos do último ano e 47 estudantes do primeiro ano, além de entrevistas com dois estudantes do primeiro ano e dois alunos do último ano, se um curso de Psicologia de uma universidade privada de uma cidade do interior de São Paulo. Os resultados obtidos nos forneceram um panorama do que sentem, pensam e representam os alunos de psicologia sobre o curso e sobre o que significa ser universitário, permitindo que se explore alguns dos principais sentidos que atribuem à sua formação, ao curso que escolheram fazer e à psicologia como profissão. Também permitiram uma melhor compreensão e explicação dos processos relacionais e de ensino-aprendizagem no Ensino Superior, em geral, e da formação em psicologia, em particular, sobretudo em relação ao peso que os aspectos afetivos tem nesse processo, sendo, na maioria das vezes, definidores do sucesso ou insucesso da formação.

Palavras-chave: afetividade – ensino superior – desenvolvimento – psicologia histórico-cultural

ABSTRACT

Carmo, M. C. (2011). The role of affect in the process of training of psychologists. Dissertation. Campinas, 2011. Dissertation (Master) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

This research aimed to investigate the affects involved in the adaptation of students to higher education and its influence on the student's relationship with the course and their learning process throughout the development of their graduation. This concern stems from the observation that the affective aspects have been disregarded in the activities and research on higher education. However, conflicts and problems experienced by students, which often result in avoidance, are becoming more constant and has at its base, in most cases, the question of affect. The theoretical and methodological framework adopted is the historical-cultural psychology, in particular the presumptions of Vygotsky and Wallon. Data were collected through questionnaires and profile additions of sentences, with 20 students last year and 47 first-year students, and interviews with two first-year students and two students from last year, is a Psychology course of a private university in an inland city of São Paulo. The results provided us with an overview of what they feel, think and represent the students of psychology on the course and what it means to be a university, allowing them to explore some of the main meanings that attach to their training, the course they chose to do and psychology as a profession. Also allowed a better understanding and explanation of relational processes and the teaching-learning in higher education in general and training in psychology, in particular, especially in relation to the weight that has the affective aspects in this process and is most often , defining the success or failure of training.

Keywords: affection - higher education - development - cultural-historical psychology

Aos meus pais, Doniseti e Maria Helena,
pelo esforço imensurável e
pelo amor a mim dedicado
em todos esses anos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço minha professora orientadora Vera. Foram dois anos de intenso aprendizado, dedicação, compreensão, paciência, estudo, incentivo. Um trabalho não apenas acadêmico, pois essa “pequena grande” convivência me ensinou muito.

Às minhas amigas do tempo de graduação, por agüentarem, via e-mail, meus desabafos, minhas crises, minhas felicidades. Apesar da distância, se fizeram quase todo dia presentes, me auxiliando e dando forças para chegar onde eu sempre quis.

Minha família. Pessoas que “quase sempre” entenderam minha ausência, meu distanciamento, mas que, apesar disso, sempre estiveram do meu lado, mesmo que longe, me ajudaram, ora com palavras que me confortaram, ora me ajudando quando precisava. Apesar da distância, da saudade, sempre ao meu lado.

Luis. Amizade. Amor. Companheirismo. Atenção. Paciência. Ajuda. É por essas e outras palavras que agradeço a ele, principalmente por não admitir que eu, sequer, pense em abrir mão dos meus sonhos.

Aos colegas de grupo, pois a todo o momento estavam lá, para ajudar a concluir este trabalho.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro.

Às outras pessoas que não citei talvez por esquecimento, mas que estiveram comigo durante essa caminhada, e que de uma maneira mesmo que indireta, me ajudaram a trilhar esse caminho. Obrigada!

“Em educação, nenhuma oportunidade deve ser perdida, tanto para aprender, quanto para ensinar, como para sentir.”

(Autor desconhecido)

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Evolução do número de Instituições, segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2002 – 2007 39

Tabela 02: Evolução do número de Matrículas – Graduação Presencial e a Distância - por Categoria Administrativa – Brasil – 2002 – 2007 40

Tabela 03: Evolução do número de Concluintes – Graduação Presencial e a Distância, por a Categoria Administrativa – Brasil – 2002 – 2007 41

Tabela 04: Cursos de graduação em Psicologia por região 65

Tabela 05: Principais Características dos ingressantes pesquisados 78

Tabela 06: Principais Características dos concluintes pesquisados 80

LISTA DE ANEXOS

Anexo 01: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Vias do Pesquisador e do Participante 143

Anexo 02: Questionário de Perfil, Complemento de Frases e Roteiro para Entrevista Semi-estruturada 147

Anexo 03: Respostas dos Complementos de Frases – Ingressantes e Concluintes 153

Anexo 04: Entrevistas – Ingressantes e Concluintes 184

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
JUSTIFICATIVA	9
1. INTRODUÇÃO	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1 A Afetividade.....	22
2.2 Ensino Superior no Brasil.....	36
2.3 Integração ao Ensino Superior.....	43
3. UM POUCO DA HISTÓRIA DO CURSO DE PSICOLOGIA.....	58
4. OBJETIVOS.....	67
5. METODOLOGIA.....	68
5.1 Procedimentos.....	68
5.2 Descrição e Caracterização dos sujeitos e da Instituição de Pesquisa.....	70
5.3 Construção da Informação.....	71
5.4 Análise Crítica de riscos e benefícios.....	72
5.5 Descrição dos resultados.....	73
6. ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS DADOS.....	77
6.1 Categorias de análise.....	83
I – Sobre os sentimentos e sentidos relacionados ao Ensino Superior.....	83
II – As relações no Ensino Superior: O papel do outro.....	97

III – A importância dos professores.....	105
IV- As maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos de graduação	116
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134
9. ANEXOS.....	143

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa está integrada às ações do grupo de Pesquisa *Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas*, da linha de Pesquisa *Prevenção e Intervenção Psicológica* do programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Procura contribuir para a discussão sobre o processo de formação e as experiências vivenciadas pelos universitários no período de graduação, tendo como foco a compreensão de como os afetos atuam na configuração de sentidos de alunos ingressantes e concluintes de um curso de psicologia.

Neste trabalho trazemos como primeiro capítulo uma introdução sobre o tema abordado, em que se busca contextualizar a problemática da pesquisa. No segundo capítulo, a fundamentação teórica, constituída de aportes teóricos sobre a afetividade e considerações sobre o ensino superior. No terceiro capítulo apresentamos uma breve história da psicologia. No quarto capítulo trazemos nossos objetivos. No quinto, a metodologia utilizada, justificando nosso método da perspectiva teórica adotada. No sexto capítulo nossos resultados e discussões são apresentados e analisados com base nas questões investigadas. Por fim, no sétimo capítulo apresentamos nossas considerações finais, buscando construir uma síntese de nossos achados.

JUSTIFICATIVA

Meu envolvimento com o tema em questão deu-se por longa trajetória que vem marcando minha formação até o presente momento. A opção por me graduar em Pedagogia vem da mais sincera crença na Educação, nos processos de ensino, nas relações existentes em ambientes educacionais, mas com a ressalva de não me interessar pelo ensino básico. Isso fez com que, em vários momentos, me questionasse sobre o porquê então de se fazer um curso de Pedagogia. Mas a resposta sempre vinha de forma simples e rápida: “porque as questões educacionais me instigam a entender a educação como espaço de desenvolvimento humano”.

Então, desde o início da faculdade procurei assuntos, questões que me mostrassem outros caminhos que não o ensino básico, e vi na pesquisa uma alternativa. Assim fui fazer a minha primeira Iniciação Científica (IC - a primeira intitulada: Modelos de Disciplina de Integração do primeiro ano: impacto na formação de universitários).

Desde o primeiro contato com a pesquisa, me interessei demais, me dedicando mais a Iniciação Científica do que às minhas tarefas da graduação. Descobri então o que realmente me agradava: o ensino superior e a pesquisa.

Terminando então a primeira Iniciação, parti para a segunda IC (intitulada: Integração ao Ensino Superior: um estudo sobre relações), e percebi que havia me encontrado na faculdade de educação. Passei então a ter certeza daquilo que eu queria, percebendo a partir daí mais uma questão: minhas pesquisas estavam também voltadas para a área da psicologia, o que me fez pensar em mais uma relação que eu poderia fazer.

Terminando a graduação já comecei a pensar no possível mestrado, mas ainda com dúvidas em relação onde fazer, voltado apenas para a área de Educação ou mais especificamente para a área de Psicologia. Resolvi optar pela Psicologia, uma vez que através dela posso compreender mais o sujeito, suas relações em um ambiente educativo, o que não seria possível apenas através da educação, aliás, algumas dessas questões eu já havia trabalhado durante meus

trabalhos de IC e de monografia. O que eu queria nesse momento era mudar minha visão, meu campo de conhecimento.

A partir do explicitado, o foco dessa pesquisa se direciona à compreensão dos sentidos da universidade para estudantes da graduação, ingressantes e concluintes, visando identificar o papel dos afetos na construção da relação que se estabelece entre o aprendiz e seu objeto de estudo/conhecimento.

O Ensino Superior, durante o amplo contato que tive, como mencionado acima, motivou-me por suas possibilidades. Ao estudar questões relacionadas ao Ensino Superior, pude notar que a experiência na educação superior, de modo geral, tem sido identificada como uma oportunidade significativa para o desenvolvimento e a aprendizagem. No entanto, os estudantes respondem diferentemente aos desafios propostos em sua formação. Essa singularidade da formação vivida pelos alunos tem sido motivo de uma série de estudos que investigam os múltiplos aspectos dessa experiência, de modo a subsidiar as diferentes formas de atuação junto ao ensino superior, como a docência, a intervenção, a gestão e a própria pesquisa. Vale ressaltar que meu interesse pela questão da pesquisa nasce de minha própria vivência, uma vez que convivi com o duplo choque de entrar em uma grande universidade e morar em uma cidade grande, com a experiência de viver sozinha e longe de minha família nuclear, e pude assim, perceber a importância dos afetos na minha relação com a universidade.

O referencial teórico no qual se baseia a pesquisa é a abordagem histórico-cultural, e suas contribuições aos estudos do desenvolvimento humano, especialmente os conceitos de Vygotsky e Wallon. Essa abordagem permite a superação da visão dicotômica entre razão e emoção. Tal superação baseia-se no fato de que essa perspectiva permite uma análise na qual o ser humano é visto como um todo integrado em seus aspectos afetivos, cognitivos e sociais. Nesta concepção, assume-se que as dimensões afetivas e cognitivas são processos inseparáveis.

A partir desse contexto, a presente pesquisa aborda dois aspectos relevantes: a afetividade no ensino superior, tema que apenas recentemente vem

ganhando notabilidade, uma vez que “a *Psicologia demorou para reconhecer o papel da emoção e da afetividade no processo de aprendizagem*” (Leite, 2006, p. 7), e como os afetos atuam na configuração de sentidos pelos alunos ingressantes e concluintes, questão pouco pesquisada e explorada pelas pesquisas acadêmicas.

Assim, a partir das concepções teóricas dos autores citados, assumimos que as interações são fundamentais para o desenvolvimento, sendo que as dimensões afetivas estão nelas sempre presentes. Tanto Vygotsky (1934/1998a, 1934/1998b, 1932/2005) quanto Wallon (1968, 1979) destacaram o papel das interações sociais para a construção do desenvolvimento humano e defenderam a relação entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos se inter-relacionam e se influenciam mutuamente. Também postulam que as manifestações, a princípio orgânicas, ganham complexidade durante o desenvolvimento do indivíduo inserido em seu ambiente cultural; igualmente, assumem o caráter social da afetividade e a indissociável relação entre afetividade e inteligência, relação esta intrínseca ao desenvolvimento humano.

É nessa hipótese que a presente pesquisa se baseia, uma vez que acreditamos que essas questões interferem na constituição do sujeito e na sua relação com o contexto no qual ele vivencia suas experiências. Assume-se, portanto, que a qualidade da relação que se estabelece entre sujeito e objeto é também de natureza afetiva e depende da qualidade da história de mediações vivenciadas pelo sujeito em relação a este objeto, no seu ambiente cultural, durante sua história de vida, em especial a escolar.

Assim, o presente trabalho coloca como questão a ser respondida:

- Como os afetos atuam na configuração de sentidos do ensino superior pelos alunos ingressantes e concluintes de um curso de Psicologia?

Ressaltamos que essa questão também pode ser aplicada a outros cursos, uma vez que as questões afetivas não envolvem apenas os estudantes do curso de psicologia. Nosso intuito com esse estudo é buscar como os afetos atuam na configuração de sentidos do ensino superior pelos alunos de psicologia, uma vez

que estes estão sendo formado para lidar com essas questões, mas temos a hipótese de que essas questões não são devidamente trabalhadas ao longo do curso.

Segundo Santos (1994), a formação de psicólogos, bem como a formação de qualquer outro profissional requer atenção, uma vez que existe a necessidade de preparar esse sujeito para os problemas que serão enfrentados dentro e fora do ambiente universitário. A atenção especial para os estudantes de psicologia deve-se ao fato destes terem o ser humano como seu objeto de estudo e alvo de suas práticas, e assim, faz-se necessário preparar esse sujeito para lidar com as suas questões, e principalmente, com as questões/problemas do outro.

Para a autora:

Tornar-se um profissional em Psicologia é assumir seu lugar como cidadão; é mais do que a coroação do êxito individual; é mais que o reconhecimento da competência para realizar um projeto de vida. É, para mim, um compromisso comum projeto coletivo, é assumir seu lugar no espaço público. (Santos, 1994, p. 41)

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa assume a necessidade de se romper com a visão dualista que impede uma compreensão do ser humano em sua totalidade e complexidade.

Nesse sentido, a psicologia histórico cultural, que vê o homem constituído pelas dimensões afetivas e cognitivas, simultaneamente, rompe com a visão dualista caracterizada pela cisão entre razão e emoção. Tal fato sugere que a questão da afetividade vem ganhando importância como fator determinante do desenvolvimento humano. É nesta perspectiva teórica que recentes pesquisas têm buscado inspiração para importantes estudos acerca do tema, seguindo em uma vertente que concebe o homem como ser integrado, determinado e construído por processos afetivos e cognitivos, de forma indissociável. Portanto, a presente pesquisa se valerá, igualmente, da abordagem histórico-cultural para firmar seus pressupostos teóricos e metodológicos. Na Psicologia, a concepção monista do ser humano tem sido possível a partir da referida abordagem histórico-cultural, que é defendida por autores como Wallon e Vygotsky.

Baseando-se nas idéias de Wallon (1968, 1979) e Vygotsky (1934/1998a, 1934/1998b, 1924/2004), pressupõe-se que os aspectos cognitivos e afetivos, inter-relacionados, são fatores determinantes do desenvolvimento do sujeito. Diversos autores têm observado, através de suas pesquisas, que nos dois autores existe a idéia de uma reciprocidade e inter-relação entre a afetividade e a inteligência (Almeida, 1999; Galvão, 1996; Oliveira, 1992; Colombo, 2002). Tal conclusão firma-se na compreensão de que ambas as funções (afetiva e intelectual) dependem da relação do indivíduo com o meio social, sendo influenciadas e constituídas nas interações entre os sujeitos, o que permite o entendimento do homem nas duas dimensões, simultaneamente (Colombo, 2002).

Estes autores defendem a afetividade como intrínseca à atividade educacional, partindo do pressuposto de que a relação entre ensino e aprendizagem também é movida pelo desejo e pela paixão, tanto do professor, quanto dos alunos. Segundo tais autores, as condições afetivas são passíveis de

identificação e previsão na construção de condições afetivas favoráveis que facilitam a aprendizagem. Ao analisar experiências afetivas, pode-se inferir que esses fenômenos referem-se a experiências subjetivas, as quais são capazes de revelar como os indivíduos são afetados pelos acontecimentos, como eles estabelecem e constroem significados e sentidos através dessas experiências .

Neste sentido, Wallon e Vygotsky “têm sido muito importantes para reconceituar o papel da afetividade no processo do desenvolvimento humano e, por conseqüência, no processo educacional.” (Leite, 2006, p. 19)

Wallon (1979) pesquisou as relações existentes entre o que define como sendo os *domínios funcionais*, determinantes do processo de desenvolvimento humano: a afetividade, o conhecimento, o ato motor e a pessoa. O autor adota uma abordagem social, articulando o biológico e o social; para ele, a afetividade envolve diversas manifestações, englobando os sentimentos, de natureza psicológica, e as emoções, de natureza biológica. Segundo Wallon (1979) “não se pode encarar a criança independentemente do meio em que se opera o seu crescimento, e que sobre ela atua desde que nasce.” (p. 106)

É importante salientar a distinção entre emoção e afetividade. A emoção se refere a manifestações de estados subjetivos, associados a componentes orgânicos; as emoções marcariam as primeiras respostas com que o homem reage, na fase inicial do desenvolvimento, a variadas situações. Por exemplo, as contrações musculares ou viscerais, que, quando sentidas, são comunicadas por meio do choro dos bebês, significando fome ou desconforto. Outras alterações também são provocadas pelas emoções, como mudanças na mímica facial, na postura, na forma como os gestos são executados, entre outras.

Já a afetividade é entendida como mais ampla, envolvendo uma maior gama de manifestações, abarcando as dimensões psicológicas e biológicas (sentimentos e emoções); envolve vivências e manifestações humanas mais complexas, desenvolvendo-se através da apropriação dos sistemas simbólicos culturais.

Wallon (1979) assume a existência de uma relação entre o ambiente sócio-cultural e os processos de desenvolvimento humano marcadamente afetivos, em

alguns momentos. Nesse sentido, pelo fato de haver uma dimensão afetiva nas relações sociais, assume que a afetividade influencia o cognitivo, e vice-versa.

O autor defende que a afetividade desempenha papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, desde seus primeiros meses de vida, pois, durante tal período, exerce a função de comunicação, tendo como formas de expressão os gestos, os olhares e as expressões corporais. Posteriormente, através da interação com o meio social / cultural, passa-se de um estado de sincretismo para um processo progressivo de diferenciação, durante o qual a afetividade está presente, permeando a relação com o outro e construindo identidades. Para Wallon (1979), a afetividade é determinante tanto na construção da pessoa quanto na construção do conhecimento; o autor propõe um estudo integrado do desenvolvimento humano, definindo seu próprio projeto teórico como sendo a elaboração da psicogênese da pessoa completa.

Outro autor que discute a relação entre afeto e cognição é Vygotsky (1934/1998a), que também estudou o desenvolvimento do ser humano. Voltou-se para o estudo das emoções, no início da década de 30, buscando romper com a visão dualista (razão / emoção) predominante na época. Procurou traçar um percurso histórico a respeito do tema, identificando as mudanças que esses estudos sofreram, bem como as contribuições de cada um dos estudiosos do assunto.

A maior parte das teorias que abordavam as emoções, na sua época, centravam-se nas manifestações orgânicas e desconsideravam o aspecto psicológico dos processos emocionais. Eram, portanto, incapazes de explicar o desenvolvimento progressivo das emoções, principalmente devido ao fato de a maioria desses estudos estabelecer ligação entre emoções e instintos animais.

Vygotsky defendeu que os estados emocionais diversos causam reações orgânicas semelhantes, mas acreditava que as manifestações orgânicas não eram capazes de explicar essas formas mais complexas, apesar de supor a base biológica como ponto de partida. A partir de sua visão sócio-interacionista, além

do âmbito biológico do desenvolvimento humano, o desenvolvimento social deve ser considerado de grande importância. Para Vygotsky (1934/1998a):

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (p. 40)

O autor considerava de grande valor para o desenvolvimento humano a convivência em sociedade, avaliando que é através da inserção na cultura que o indivíduo se constitui enquanto ser sócio-histórico. Devido a essa compreensão da importância do meio social / cultural, delineou uma abordagem enfatizando a questão do significado, pois acreditava que as transformações orgânicas desvinculadas do contexto não eram suficientes para produzir a emoção. Nesse sentido, avaliava que uma concepção mecanicista das emoções, centrada nos processos corporais e biológicos, ignorava as qualidades superiores e especificamente humanas das emoções.

Outro aspecto de grande importância da teoria de Vygotsky, especialmente para a presente pesquisa, é que o autor buscou esboçar a transição das primeiras emoções primitivas para as experiências emocionais superiores, pois, para ele, os adultos, nessa perspectiva, têm uma vida emocional mais refinada do que as crianças. No entanto, tal fato não significa a ocorrência de uma redução ou desaparecimento das emoções, mas, na verdade, propõe a existência de um deslocamento para o plano do simbólico, da significação e do sentido. Mas, ainda há para Vygotsky a questão da adolescência (que se faz pertinente nessa discussão, uma vez que os estudantes universitários ingressantes encontram-se nesse período de vida) como idade de transição e onde podemos inferir que o

autor perpassa pelo conceito do afeto, indicando que durante esse período da vida, há alterações na vida psíquica do indivíduo, notadamente por via dos afetos.

Para Vygotsky (1924/1999) temos que:

A essência do desenvolvimento psicológico não se baseia aqui no desenvolvimento posterior, mas na mudança de conexões. (...) O que para o escolar é externo no âmbito da memória lógica, da atenção arbitrária, do pensamento, torna-se interno no adolescente. (p. 117-118)

Assim temos que, para este autor, muitas das novas formas de pensamento/interações mudam ao longo de seu desenvolvimento, perpassando assim, também pelo âmbito do afetivo, uma vez que essas interações são também relacionadas ao meio no qual ele está inserido.

Ao longo de sua teoria, ao enfatizar a importância das interações sociais, Vygotsky apresenta o conceito de *mediação*, através do qual se entende que a relação entre o homem e o mundo se dá através da intervenção de sistemas simbólicos, colocando o conceito de mediação como central na perspectiva histórico-cultural. Nesse sentido, o desenvolvimento humano é sempre mediado por agentes culturais, sendo que nessa interação mediada ocorre a internalização dos objetos culturais, a qual caracteriza o desenvolvimento.

Assim, a partir das concepções teóricas dos reconhecidos autores, podemos inferir que as interações são fundamentais para o desenvolvimento, sendo que as dimensões afetivas estão nelas sempre presentes.

No que diz respeito ao modo como a afetividade e a busca pela construção de sentidos interferem no modo de como se dá a integração ao ensino superior dos estudantes universitários, pode-se dizer que as vivências experienciadas pelos estudantes na universidade é um fenômeno multifacetado e inserido em uma rede de inter-relações que envolve as características dos estudantes e as experiências de formação que vivenciam. Além disso, é sabido que se dá de forma contínua e que é dinâmica, ou seja, sofre mudanças como processo

definido pelas relações pessoais e institucionais. Como já apontado por outros autores, a integração constrói-se com uma troca entre as características, expectativas e habilidades dos estudantes e o contexto social e acadêmico da instituição (Almeida e Ferreira, 1999).

A apreciação acerca do papel do ensino superior sobre a formação do estudante há muito tem destacado a importância do desenvolvimento da pessoa de forma integral, o que ultrapassa o compromisso com a preparação profissional. Em decorrência, avolumam-se as pesquisas acerca do impacto das experiências de formação superior no desenvolvimento dos estudantes (Carmo e Polydoro, 2007; Almeida e Ferreira, 1999; Almeida, Vasconcelos e Soares, 2001; Nico, 2000; Ajub, 1998). Considerando a expansão e diversidade do sistema de ensino superior brasileiro e de seus estudantes, estudos voltados para o conhecimento dos processos envolvidos neste nível de formação são relevantes, já que o conhecimento sobre as experiências de formação, suas características e relações, contribui para o estabelecimento de políticas e práticas institucionais intencionalmente dirigidas ao desenvolvimento integral do estudante.

O ingresso no ensino superior requer do estudante a passagem por várias etapas, o que acarreta inúmeras transformações. Integrar-se à universidade requer o desenvolvimento de um conjunto de competências por parte do estudante. E, neste processo, são envolvidas variáveis pessoais e contextuais (Almeida, Vasconcelos e Soares, 2001). Para tanto, o aluno precisa encontrar apoio para que tais mudanças sejam feitas de uma maneira positiva. Como observado por Silva, Mainier e Passos (2006), ao ingressarem na universidade, os alunos desconhecem esse novo ambiente, fazendo com estes se sintam despreparados para enfrentar essa nova realidade. Portanto, faz-se necessário que a própria universidade diversifique seus serviços a fim de promover o bem-estar de seus estudantes e sua formação integral e de qualidade.

Percebe-se que a maioria dos estudantes que chega ao ensino superior, mesmo que não possua expectativas muito positivas em relação ao curso que vai frequentar e/ou se sinta inseguro relativamente aos novos contatos sociais, papéis e rotinas que tem de desempenhar, possui expectativas positivas em relação ao seu novo estilo de vida e é quase sempre com um certo orgulho,

partilhado com a família e os amigos, que o estudante se inicia nesta nova caminhada da sua vida pessoal, social e acadêmica (Almeida e Ferreira, 1999).

Contudo, as vivências das primeiras semanas e meses, o teste de realidade pelo qual o estudante tem que passar confirmam ou não as expectativas dos sujeitos, servem para produzir os primeiros ajustamentos em alguns dos aspectos que compõem a transição para o ensino superior. Por vezes, as expectativas positivas dão lugar às expectativas negativas, a euforia motivada pelo ingresso cede lugar à tristeza e à saudade da família, dos amigos, da casa, do local onde se vivia. A transição parece ser inevitável. Faça o que se fizer para manter o que mais se aprecia, há sempre qualquer coisa que muda. O processo de adaptação a essas mudanças parece ser indeclinável e o sucesso do estudante será certamente influenciado por fatores de proteção e de vulnerabilidade do estudante à transição. Posterior a essa fase, observa-se a mesma situação frente aos alunos concluintes, uma vez que agora passam por outra transição: a saída da universidade e a entrada no mundo do trabalho, ou seja, mais uma fase para novas adaptações (Almeida, Vasconcelos e Soares, 2001).

Dessas acepções, pode-se ressaltar que para cada estudante, a diversidade e a complexidade de desafios com que se pode confrontar, decorrentes da transição e adaptação ao ensino superior, e posterior transição e adaptação ao mundo do trabalho, podem fazer desta etapa da educação e do desenvolvimento uma época especial. O maior ou menor sucesso neste momento da vida vai depender dos recursos que o estudante conseguir organizar para enfrentar esses desafios e das oportunidades oferecidas pela instituição.

Segundo Almeida, Soares e Ferreira (1999) os seguintes aspectos estão presentes na adaptação ao ensino superior: *desempenho acadêmico* (capacidade, conhecimento, dimensões afetivas); *projeto vocacional* (carreira e adaptação ao curso); *adaptação acadêmica* (à universidade, relacionamento com pares e atividades extra-acadêmicas); *realização acadêmica* (organização de estudos, gestão de tempo, apoio); e *suporte econômico-familiar*.

A importância da integração ao contexto universitário pode ser observada nos resultados de investigações como a de Ajub (1998), cujo levantamento de dificuldades dos estudantes aponta, predominantemente, para problemas relacionados à essa integração. Outro ponto é a alta porcentagem de alunos que evadem das universidades, deixando seus cursos ao se defrontarem com dificuldades decorrentes da vida universitária, tais como problemas financeiros, problema de saúde na família ou com a própria saúde, casamento, gravidez, distância para chegar à Instituição de Ensino Superior (IES), desencanto com o curso, problemas relacionados ao trabalho, serviço militar, transferência para outra IES, entre outras.

Dessa forma, a literatura nos mostra, que os estudantes universitários, de forma geral, apresentam dificuldades e problemas nas suas vivências acadêmicas, principalmente no período pós-ingresso, ou seja, no primeiro ano na universidade. Estes problemas estão relacionados às condições de integração acadêmica e social e influenciam na decisão do estudante universitário de permanecer ou evadir.

Compreende-se que na literatura, várias condições têm sido apontadas como podendo afetar, facilitar ou inibir, as etapas iniciais do percurso acadêmico, sendo freqüentemente divididas em fatores de natureza pessoal, social, acadêmica e institucional.

Além disso, observa-se também a questão de alunos concluintes, uma vez que se deparam com novos desafios, tais como a busca pelo primeiro emprego, a saída da universidade e suas possibilidades e conseqüências.

Assim, este estudo busca suprir parte de uma demanda acadêmica que procura compreender como os afetos atuam na configuração de sentidos pelos alunos ingressantes e concluintes de um curso de Psicologia, visto entendermos, de acordo com a perspectiva teórica que se constituiu como base desta pesquisa, que os afetos estão na base das ações humanas, sustentando suas buscas e motivações.

Assim sendo, entende-se que as instituições de ensino superiores têm um papel ativo neste processo, proporcionando vivências acadêmicas capazes de

coadjuvar o sucesso global do estudante desde o primeiro momento, pois educar, no sentido de promover o desenvolvimento, passa por proporcionar vivências afetivas positivas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Afetividade

Pode-se afirmar que é muito atual a compreensão da importância da dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem. Em um passado recente, as pesquisas sobre as práticas pedagógicas voltavam-se para o aspecto cognitivo, praticamente desconsiderando a dimensão afetiva. Podemos compreender, por meio de uma breve análise histórica, a razão pela qual a dimensão afetiva esteve deslocada do seu importante papel na constituição humana, recordando que somos herdeiros de uma concepção cartesiana de mundo, que não apenas separa o homem entre razão e emoção, mas prima pela fundamental superioridade da primeira sobre a segunda. Esta cisão entre razão e emoção predominou nos estudos e pesquisas sobre o comportamento humano por longo tempo. De acordo com Leite (2006): “durante os últimos séculos observamos, no pensamento ocidental, uma quase hegemônica concepção de homem em que predomina a razão sobre a emoção.” (p. 7).

Esta supremacia da razão, em que muitas vezes a emoção era vista como elemento perturbador a ser controlada, principalmente pela escola e pela família, foi algumas vezes contestada, mas somente começou a ceder espaço a partir do surgimento de concepções teóricas na linha da abordagem histórico-cultural. Assim, aos poucos foi surgindo uma nova visão da dimensão afetiva, não mais dissociada da cognitiva, compreendendo ambas em uma relação dialética mútua. Avançamos em direção a um entendimento no qual razão e emoção passam a ser concebidas como indissociáveis e constituintes de um mesmo processo, o desenvolvimento humano.

Ainda mais recente foi a configuração da dimensão afetiva como objeto de estudo. Na última década, diversos autores (Almeida e Mohaney, 2005; Dantas, 1992; Leite e Tassoni, 2002) tanto da área educacional, quanto da psicologia, têm estudado a dimensão afetiva do comportamento humano. Estes autores defendem o afeto como sendo indispensável na atividade de ensinar, partindo do pressuposto de que a relação entre ensino e aprendizagem também é movida pelo desejo e pela paixão. Acreditam que as condições afetivas são passíveis de

identificação e previsão e devem ser pensadas de forma a criarem-se condições afetivas favoráveis que facilitem a aprendizagem.

O aumento das pesquisas nessa área e sua crescente visibilidade sugerem que a questão da afetividade vem ganhando importância nos estudos científicos e firmando-se como fator determinante do desenvolvimento humano. É na perspectiva histórico-cultural, que deu início a essas reflexões, que essas pesquisas têm buscado os pressupostos teóricos e a inspiração para os importantes estudos acerca do tema, seguindo em uma vertente que concebe o homem como ser integrado, determinado e construído por processos afetivos e cognitivos, de forma indissociável. Portanto, a presente pesquisa se valerá, igualmente, da abordagem histórico-cultural para firmar seus pressupostos teóricos e metodológicos.

A partir desse contexto, pode-se dizer que a concepção monista do ser humano tem sido possível a partir da abordagem histórico-cultural, que é defendida por autores como Wallon (1979) e Vygotsky (1934/1998b). Como dito, esta concepção enfatiza os determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, avaliando que as dimensões afetivas e cognitivas são indissociáveis. Tais autores destacaram, em seus estudos, o importante papel das interações sociais para o desenvolvimento humano e defenderam a íntima relação existente entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos se inter-relacionam e se influenciam mutuamente.

Baseando-se nas idéias de Wallon (1979) e Vygotsky (1934/1998a, 1934/1998b, 1924/2004), pressupõe-se que os aspectos cognitivos e afetivos, inter-relacionados, são fatores determinantes do pleno desenvolvimento do sujeito. Diversos autores têm observado que nos dois autores citados existe a idéia de uma reciprocidade e inter-relação entre a afetividade e a inteligência (Almeida, 1999; Galvão, 1996; Oliveira, 1992; Colombo, 2002). Tal conclusão firma-se na compreensão de que ambas as funções (afetiva e intelectual) dependem da relação do indivíduo com o meio social, sendo influenciadas e constituídas nas interações entre os sujeitos, o que permite o entendimento do homem nas duas dimensões, simultaneamente (Colombo, 2002, p. 3)

Estes autores defendem a questão da afetividade como sendo intrínseca à atividade educacional, partindo do pressuposto de que a relação entre ensino e aprendizagem também é movida pelo desejo e pela paixão, tanto do professor, quanto dos alunos. Segundo tais autores, as condições afetivas são passíveis de identificação e previsão na construção de condições afetivas favoráveis que facilitam a aprendizagem. Ao analisar experiências afetivas, pode-se inferir que esses fenômenos referem-se a experiências subjetivas, as quais são capazes de revelar como os indivíduos são afetados pelos acontecimentos, como eles estabelecem e constroem significados e sentidos através dessas experiências .

Neste sentido, os estudos de Wallon (1979) e Vygotsky (1934/1998a) tem sido de suma importância para ressignificar a dimensão afetiva no processo de desenvolvimento humano.

Wallon (1979) dedicou grande parte de seu trabalho ao estudo da afetividade, adotando uma abordagem fundamentalmente social do desenvolvimento humano. Buscou articular o biológico e o social, atribuindo às emoções um papel importante na formação da vida psíquica, funcionando como um fator de ligação entre o social e o orgânico. Para ele, as relações da criança com o mundo exterior são, desde o início, relações de sociabilidade, visto que, ao nascer, o indivíduo não possui meios para agir diretamente sobre as coisas à sua volta; assim, a satisfação das suas necessidades e desejos precisa ser realizada pelo intermédio das pessoas adultas. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam, sob a influência do ambiente, são as emoções, que tendem a realizar uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entorno.

De acordo com os estudos de Wallon (1979), a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre seres humanos. É fundamental observar o gesto, a mímica, o olhar, a expressão facial, pois são constitutivos da atividade emocional. O autor estabelece uma estreita ligação entre as emoções e a atividade motora. Para ele, logo ao nascer, a criança manifesta um tipo de movimento totalmente ineficaz do ponto de vista da transformação do ambiente físico, o qual chamou de *impulsivo*. Esses movimentos tornam-se expressivos, organizados e intencionais através da comunicação que se estabelece entre a criança e o ambiente humano, por meio

de respostas marcadas pela emoção. É, portanto, a partir das interpretações dos adultos que os gestos da criança ganham significado. (Leite e Tassoni, 2002)

Wallon (1979) pesquisou as relações existentes entre o que define como sendo os *núcleos funcionais*, determinantes do processo de desenvolvimento humano: a afetividade, o conhecimento, o ato motor e a pessoa. O autor adota uma abordagem fundamentalmente social, procurando articular o biológico e com o social. Segundo Wallon (1979) “não se pode encarar a criança independentemente do meio em que se opera o seu crescimento, e que sobre ela atua desde que nasce”.(p. 106).

Para Wallon (1979), a afetividade é determinante tanto na construção da pessoa quanto na construção do conhecimento; o autor propõe um estudo integrado do desenvolvimento humano. Acreditava que a afetividade envolve diversas manifestações, englobando os sentimentos, de natureza psicológica, e as emoções, de natureza biológica. Segundo o autor, as emoções são de grande importância para a formação psíquica, pois funcionam como uma amálgama entre o social e o orgânico.

Em seus estudos, fez uma importante distinção entre os conceitos emoção e afetividade. Segundo ele, a emoção refere-se a manifestações de estados subjetivos, associados a componentes orgânicos. As emoções marcariam as primeiras respostas com que o homem reage, na fase inicial do desenvolvimento, a variadas situações. Por exemplo, contrações musculares ou viscerais são sentidas e comunicadas através do choro, significando fome ou algum desconforto na posição em que se encontra o bebê. Outras alterações também são provocadas pelas emoções, como mudanças na mímica facial, na postura, na forma como os gestos são executados, entre outras. Já a afetividade é entendida como mais ampla, envolvendo uma maior gama de manifestações, abarcando as dimensões psicológicas e biológicas, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica); envolve vivências e manifestações humanas mais complexas, desenvolvendo-se através da apropriação dos sistemas simbólicos culturais. Segundo Wallon (1979), é com o aparecimento destes que ocorre a transformação das emoções em sentimentos. A possibilidade

de representação, que conseqüentemente implica na transferência para o plano mental, confere aos sentimentos uma certa durabilidade e moderação.

Nesse sentido, também entende as emoções numa perspectiva genética e de desenvolvimento. Entende que, à medida que o indivíduo se desenvolve, as emoções vão encontrando formas de expressão mais complexas. O que, a princípio, era exteriorizado através do corpo, após conquistas como a aquisição da linguagem oral, da intencionalidade, da capacidade de representação, vai ganhando maior enriquecimento e complexidade nas maneiras de expressão. Surgem, então, novas formas (palavras e idéias) que permitem uma atuação além do contato corporal. Assim, as conquistas intelectuais são incorporadas à afetividade, dando-lhe um caráter cognitivo.

O autor trabalhou também a questão da afetividade afirmando que “é certo que a afetividade nunca está completamente ausente da atividade intelectual.” (Wallon, 1979, p. 115), assumindo a existência de uma relação entre o ambiente sócio-cultural e os processos de desenvolvimento humano marcadamente afetivos.

O autor defende que a afetividade desempenha papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, desde seus primeiros meses de vida, pois, durante tal período, exerce a função de comunicação, tendo como formas de expressão os gestos, os olhares e as expressões corporais. Posteriormente, através da interação com o meio social / cultural, passa-se de um estado de *sincretismo* para um processo progressivo de *diferenciação*, durante o qual a afetividade está presente, permeando a relação com o outro e construindo identidades. Da mesma forma, é ainda através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço. São os desejos, as intenções e os motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos. Neste sentido, pelo fato de haver uma dimensão afetiva nas relações sociais, entende-se que a afetividade influencia o cognitivo, e vice-versa.

Wallon (1979) propõe um estudo integrado do desenvolvimento humano, definindo seu próprio projeto teórico como sendo a elaboração da psicogênese da pessoa completa. A gênese da inteligência para Wallon (1979) é organicamente

social, ou seja, "o ser humano é organicamente social e sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar" (Dantas, 1992). E é nesse sentido que a teoria do desenvolvimento cognitivo de Wallon (1979) é centrada na psicogênese da pessoa completa. Dantas (1992) afirma que, para o autor, é a atividade emocional que:

Realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que se instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem (p. 85-86).

O autor construiu o seu modelo de análise ao pensar no desenvolvimento humano, estudando-o a partir do desenvolvimento psíquico da criança. Assim, o desenvolvimento da criança aparece descontínuo, marcado por contradições e conflitos, resultado da maturação e das condições ambientais, provocando alterações qualitativas no seu comportamento em geral.

Wallon (1979) realiza um estudo que é centrado na criança contextualizada, onde o ritmo no qual se sucedem as etapas do desenvolvimento é descontínuo, marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas, provocando em cada etapa profundas mudanças nas anteriores. Neste sentido, a passagem dos estágios de desenvolvimento não se dá linearmente, por ampliação, mas por reformulação, instalando-se no momento da passagem de uma etapa a outra, crises que afetam a conduta da criança. Conflitos se instalam nesse processo e são de origem exógena quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura, e

endógenos quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa (Galvão, 1995). Esses conflitos são propulsores do desenvolvimento.

Entendemos que a afetividade, na teoria walloniana, é passível de evolução tanto quanto a inteligência. Nas primeiras fases da vida, a afetividade e a emoção são muito difíceis de discernir, e sua manifestação se dá principalmente pelo contato físico, pela troca de olhar, por uma viva comunicação não verbal. Ao longo do desenvolvimento surgem novas formas de expressão, culminando no aprimoramento das trocas afetivas.

Em sua psicogênese, Wallon (1979) divide o desenvolvimento humano em estágios sucessivos, são eles:

- *Impulsivo-emocional* (do nascimento até um ano). Ocorre no primeiro ano de vida. A predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, às quais intermediam sua relação com o mundo físico;

- *Sensório-motor e projetivo* (que vai de um até os três anos). A aquisição da marcha e da prensão dão à criança maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração dos espaços. Também, neste estágio, ocorre o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O termo projetivo refere-se ao fato de a ação do pensamento precisar dos gestos para se exteriorizar. O ato mental projeta-se em atos motores. Como diz Dantas (1992), para Wallon, o ato mental se desenvolve a partir do ato motor;

- *Personalismo* (ocorre dos três aos seis anos). Neste estágio desenvolve-se a construção da consciência de si mediante as interações sociais, reorientando o interesse das crianças pelas pessoas;

- *Categorial* (dos seis aos onze anos). Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior;

- *Puberdade e adolescência* (a partir dos onze ou doze anos). Predominância funcional. Ocorre nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal. Questões pessoais, morais e existenciais são trazidas à tona.

Segundo o autor, dentro de cada uma destas etapas atuam, simultaneamente e de forma integrada, três domínios funcionais: o ato motor, a afetividade e o conhecimento. Contudo, a integração dos mencionados domínios não se dá de forma única ao longo do desenvolvimento, mas existe uma alternância de preponderância entre eles, de modo que as conquistas obtidas por um destes domínios são utilizadas pelos outros. Ressalta Galvão (1996):

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação. (p. 45)

Neste sentido, no estreito entrelaçamento entre afetividade e cognição, as conquistas do plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo, e vice-versa.

Wallon (1979) enfatiza o papel da emoção no desenvolvimento humano, pois, todo o contato que a criança estabelece com as pessoas que cuidam dela, desde o nascimento, é feito por meio de emoções e não apenas cognições. Baseou suas idéias em quatro níveis funcionais que estão todo o tempo em comunicação: *afetividade, emoções, movimento e formação do eu*, sendo a afetividade um domínio funcional cujo desenvolvimento é dependente da ação de fatores social e orgânico. Vale ressaltar que esses dois fatores são extremamente interligados, pois as condições medianas de um são superadas pelas boas condições do outro. Sendo assim, observa-se o não determinismo no desenvolvimento humano, tanto que:

(...) a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua

existência, onde a escolha individual não está ausente. (Wallon, 1975b, p. 288).

A partir dessas observações, temos que no transcorrer do desenvolvimento do indivíduo, esses fatores “em suas interações recíprocas modificam tanto as fontes de onde procedem as manifestações afetivas, quanto as suas formas de expressão” (Almeida, 1999). Portanto, temos que a afetividade que primeiramente é determinada pelo fator orgânico, passa a ser influenciada pela ação do meio social no qual o indivíduo está inserido.

Wallon (1979) entendia que a *afetividade* possui papel fundamental no desenvolvimento da pessoa, pois é por meio dela que o ser humano demonstra seus desejos e vontades. As transformações fisiológicas de uma criança (nas palavras de Wallon (1979), em seu sistema *neurovegetativo*), revelam importantes traços de caráter e personalidade. Já as *emoções* são altamente orgânicas. A raiva, o medo, a tristeza, a alegria e os sentimentos mais profundos possuem uma função de grande relevância no relacionamento da criança com o meio. Para Almeida (2008):

(...) afetividade é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações; desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas, como as emoções, os sentimentos e as paixões¹ (p. 347).

¹ Caracterizando paixão, segundo Almeida (2008): “(...) são posteriores às emoções, só aparecendo mais tarde, quando começam atuar as representações” (p. 349).

Partindo da contextualização da afetividade, pode-se notar a abrangência de conceitos relacionados a esta, além de percebermos que ela está ligada aos estados de bem-estar e mal-estar do indivíduo (Almeida, 2008).

A idéia do *movimento* enfatiza a necessidade dos espaços para as crianças se movimentarem. Deste modo, a motricidade tem um caráter pedagógico tanto pela qualidade do gesto e do movimento, quanto pela maneira com ele é representado. Dificultar a mobilidade da criança acaba por limitar o fluir de fatores necessários e importantes para o desenvolvimento completo da pessoa. Por fim, na *formação do eu* a construção desse *eu* depende essencialmente do outro – com maior ênfase a partir de quando a criança começa a vivenciar a *crise de oposição*, na qual a negação do outro funciona como uma espécie de instrumento de descoberta de si própria. Isso acontece mais ou menos em torno dos 3 anos, quando é a hora de saber que *eu* sou. Imitação, manipulação e sedução em relação ao outro são características comuns neste desenvolvimento.

Em resumo, Wallon (1979) destaca o importante papel das interações sociais e analisa o indivíduo em sua totalidade, integrando as dimensões motoras/afetivas/cognitivas, isto é, acredita que o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar. Concebia que a criança acessa o mundo simbólico por meio das manifestações afetivas que permeiam a mediação que se estabelece entre ela e os adultos que a rodeiam. Defendia que a afetividade é a fonte do conhecimento, além também de mostrar a íntima relação entre afetividade e o meio, uma vez que mostra que o meio é um complemento indispensável do ser vivo, e este influencia no desenvolvimento humano já que: (...) a existência biológica do homem civilizado não é exatamente a mesma que seria a de um homem reduzido ao estado de natureza (Wallon, 1975 a, p. 162).

Ainda no que diz respeito ao meio, este autor nos mostra que a existência humana está intimamente ligada com o da sociedade, sendo que:

(...) meios e grupos são noções conexas, que podem por vezes coincidir; mas que são distintas. O meio não passa do conjunto

mais ou menos durável das circunstâncias em que continuam existências individuais. Comporta evidentemente condições físicas e naturais, mas que são transformadas pelas técnicas e pelos usos do grupo humano correspondente (Wallon, 1975 a, p. 163).

No que diz respeito à denominação de grupos, Wallon (1975 a, p.165) nos diz que: “(...) a sua existência assenta na reunião de indivíduos que têm entre si relações que destinam a cada um seu papel ou seu lugar no conjunto”. Sendo assim, pode-se dizer que a escola não é um grupo propriamente dito, mas um meio onde pode surgir grupos, enquanto que a família é um grupo natural, uma vez que desde o nascimento, a criança está inserida em um grupo destinado a “cuidar” dessa criança, provendo-lhe alimentação, manutenção e segurança.

(...) a existência de um grupo não assenta apenas nas relações afetivas de indivíduos entre si e, mesmo se este é o fim de um grupo mantê-las, a sua própria constituição impõe aos seus membros obrigações definidas. O grupo é o veículo ou o iniciador de práticas sociais. Ultrapassa as relações puramente subjetivas de pessoa para pessoa (Wallon, 1975 a, p. 175).

Assim, temos que a constituição do grupo deve variar de idade para idade, e que também este é indispensável para a criança, não só para a sua aprendizagem social, como também para o desenvolvimento de sua personalidade.

Outro autor que dá ênfase à relação entre afeto e cognição é Vygotsky (1934/1998a), que também estudou o desenvolvimento do ser humano. Voltou-se para o estudo das emoções, no início da década de 1930, buscando romper com a visão dualista (razão / emoção) predominante na época. Procurou traçar um percurso histórico a respeito do tema, identificando as mudanças que esses

estudos sofreram, bem como as contribuições de cada um dos estudiosos do assunto até então. Apontou as contribuições de cada um desses estudiosos, esboçando uma nova forma de entender as emoções humanas.

A maior parte das teorias que abordavam as emoções, na sua época, centravam-se nas manifestações orgânicas e desconsideravam o aspecto psicológico dos processos emocionais. Eram, portanto, incapazes de explicar o desenvolvimento progressivo das emoções, principalmente devido ao fato de a maioria desses estudos estabelecer ligação entre emoções e instintos animais. Vygotsky (1934/1998b) denuncia essa separação:

(...) enquanto objetos de estudos, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa.(p.6)

Vygotsky (1934/1998b), embora tenha tido uma base biológica como ponto de partida, defendeu que os estados emocionais diversos causam reações orgânicas semelhantes, acreditando que as manifestações orgânicas não eram capazes de explicar essas formas mais complexas. Por conta disso, delineou uma abordagem enfatizando a questão do significado, pois, de acordo com ele, as transformações orgânicas desvinculadas do contexto não são suficientes para produzir a emoção. Neste sentido, uma visão mecanicista das emoções, focada nos processos corporais, ignorava as qualidades superiores e especificamente humanas das emoções. A partir de sua visão sócio-interacionista, além do âmbito biológico do desenvolvimento humano, o desenvolvimento social deve ser considerado de grande importância. Para Vygotsky (1934/1998b):

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (p. 40)

O autor considerava de grande valor para o desenvolvimento humano a convivência em sociedade, avaliando que é através da inserção na cultura que o indivíduo se constitui enquanto ser sócio-histórico. Devido a essa compreensão da importância do meio social / cultural, delineou uma abordagem enfatizando a questão do significado, pois acreditava que as transformações orgânicas desvinculadas do contexto não eram suficientes para produzir a emoção.

Para este teórico, o social é importante para a aprendizagem e destaca, em seus estudos, que o homem se desenvolve a partir de sua inserção na cultura, ou seja, na interação social com as pessoas ao seu redor. O autor também defende que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui desejos, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção.

Ao longo de sua teoria, ao enfatizar a importância das interações sociais, apresenta o conceito de mediação, através do qual entende que a relação entre o homem e o mundo se dá através da intervenção de sistemas simbólicos, colocando o referido conceito como central na perspectiva histórico-cultural. Neste sentido, o desenvolvimento humano é sempre mediado por agentes culturais, sendo que nessa interação mediada ocorre a internalização dos objetos culturais, a qual caracteriza o desenvolvimento. Oliveira (1992), grande estudiosa da teoria vygostkyana, entende que a *mediação* é "(...) o processo de intervenção de um

elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” (p. 26).

Logo, o desenvolvimento humano é sempre mediado por agentes culturais, não se restringindo a outras pessoas, e, nessa interação, de acordo com o autor, ocorre a apropriação - *internalização* – dos objetos culturais, o que desencadeia o desenvolvimento. As interações são fundamentais para o desenvolvimento, sendo que a dimensão afetiva está sempre presente.

Para o autor, entre as teorias de sua época faltava uma perspectiva de desenvolvimento para a explicação das emoções. Outro aspecto de grande importância da teoria de Vygotsky (1934/1998b), especialmente para a presente pesquisa, é que o autor buscou esboçar a transição das primeiras emoções primitivas para as experiências emocionais superiores, pois, para ele, os adultos, nesta perspectiva, têm uma vida emocional mais refinada do que as crianças. No entanto, tal fato não significa a ocorrência de uma redução ou desaparecimento das emoções, mas, na verdade, propõe a existência de um deslocamento para o plano do simbólico, da significação e do sentido. Ao assumir uma perspectiva de desenvolvimento para as emoções, entende que elas "isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e se deslocam para um plano totalmente novo, ou seja, o simbólico" (Vygotsky, 1934/1998b, p. 94).

De acordo com seus estudos, a manifestação inicial da emoção parte da base biológica, mas, junto com outras funções psicológicas, nas interações sociais, perde, aos poucos, o caráter instintivo e cede espaço para a manifestação de um nível mais complexo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado. Isso não significa que ele descarte argumentos de explicações mecanicistas e biológicas, mas mostra a necessidade de submetê-las à análise histórico-social, para tratar dos processos psicológicos superiores.

As reflexões feitas por Vygotsky (1934/1998b) possibilitam destacar a enorme complexidade que envolve o desenvolvimento das emoções humanas e possibilita considerar que tal desenvolvimento se dá em harmonia com a própria distinção que podemos fazer entre processos psicológicos superiores e inferiores e sua concepção de desenvolvimento cognitivo. O autor defendia que as emoções

primitivas não deixam de existir, mas evoluem para o universo do simbólico, entrelaçando-se com os processos cognitivos.

O autor afirmava que o pensamento "tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva" (Oliveira, 1992, p. 76). Afirma, ainda, que o conhecimento do mundo objetivo ocorre quando desejos, interesses e motivações aliam-se à percepção, memória, pensamento, imaginação e vontade, em uma atividade cotidiana dinâmica entre parceiros.

Portanto, a partir do explicitado, podemos inferir que as interações são fundamentais para o desenvolvimento, sendo que a dimensão afetiva está nelas sempre presente. Tanto Wallon (1979) quanto Vygotsky (1934/1998a, 1934/1998b) destacaram o papel das interações sociais para o desenvolvimento humano e defenderam a relação entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos se inter-relacionam e se influenciam mutuamente. Ambos assumem que as manifestações, a princípio orgânicas, ganham complexidade durante o desenvolvimento do indivíduo inserido em seu ambiente cultural; igualmente, assumem o caráter social da afetividade e a indissociável relação entre afetividade e inteligência, relação esta intrínseca ao desenvolvimento humano.

2.2 Ensino Superior no Brasil

Pode-se dizer que a história do ensino superior no Brasil se confunde com a história da sociedade brasileira, pois para Colossi, Consentino e Queiroz (2001), a chegada da Família Real em 1808, afastando-se das guerras napoleônicas, foi uma das primeiras razões para a criação de escolas de ensino superior no Brasil, devido a pressões exercidas pela elite nacional, além da necessidade de se organizar a Corte, formando assim quadros administrativos na então Colônia. Observa-se nesse período a criação da Escola de Medicina no Rio de Janeiro, Escola de Medicina da Bahia e Escola de Engenharia e Arte Militar do Rio de Janeiro.

Algumas datas ilustram, também, a trajetória da educação superior no Brasil. Em 1827 foram criados os Cursos de Ciências Jurídicas em São Paulo e em Olinda. Em 1889, a República se desenvolve com a criação de 14 Escolas Superiores. A Universidade de Manaus, criada em 1909, mostrou a força do ciclo da borracha e, em 1912, a Universidade do Paraná, no contexto do ciclo do café. Posteriormente foram criadas a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, de Minas Gerais, em 1927, de São Paulo, em 1937, e, em 1961, a Universidade de Brasília (Colossi, Consentino e Queiroz, 2001, p. 51)

Para Nunes (2007), desde a chegada da Família Real até o século seguinte, pode-se notar três características no processo de estruturação do ensino superior no Brasil:

- I. Ascendência do governo central sobre as províncias (e posteriormente Estados) e sobre as iniciativas particulares. Existiam as chamadas escolas e faculdades livres, e estas precisavam ser equiparadas às oficiais a fim de usufruir de prerrogativas, tais como a concessão de grau superior. Portanto, o molde e o formato de estruturação do ensino superior advinha do governo federal.
- II. Ensino para formação, reprodução e manutenção da elite, pois pode-se notar que os primeiros cursos criados foram os de medicina, direito e engenharia, devido às necessidades da burocracia civil e militar. Apenas por volta da década de 1950 é que o ensino superior aos poucos de expandiu para os segmentos médios da população, pois nesse período vemos a ascensão das corporações e a regulamentação de profissões vinculadas a educação superior.
- III. Opção inicial pela estruturação da educação a partir de faculdades e escolas isoladas e a partir de 1930 observa-se a autorização e

reconhecimento de diversos cursos e instituições pelo governo federal. Assim, este regulamentava e controlava a expansão nesse setor. Na década de 1950 temos a primeira divisão de trabalho institucional, predominando nos setores públicos federal e estaduais o formato universitário e no setor privado as faculdades isoladas e integradas

A partir desse contexto, nota-se que o desenvolvimento do ensino superior brasileiro inicia-se a partir da década de 1930, fortalecendo-se com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961 e com a reforma do Ensino Superior em 1968 (Nunes, 2007).

Vale ressaltar que até o ano de 1994 a expansão no ensino superior no Brasil tinha qualidade insuficiente, uma vez que até essa data não há indícios de avaliação institucional e de cursos. Nota-se também uma marca elitista (resquícios ainda do período colonial) no setor público, com a restrição do número de vagas no período noturno, fazendo com que o cidadão que trabalhasse, o que em sua maioria é parte integrante da população de baixa renda, tivesse acesso apenas às instituições privadas, e em grande parte, de baixa qualidade (Colossi, Consentino e Queiroz, 2001). Também nos dizem que a expansão ocorrida entre 1960 até início de 1990 pode ser chamada de oportunista, uma vez que foi:

(...) incentivada pela crescente demanda e pelas facilidades propiciadas pelo governo nos projetos de investimento em ensino superior, em que este ingressa no campo da comercialização. Ocorre que a expansão se deu sem o devido planejamento; a explosão de crescimento destas instituições aconteceu segundo critérios econômicos. Como prova disto têm-se as instituições que surgiram para suprir uma expectativa ou necessidade da sociedade local ou regional. Surgem pelo interesse de atuar em áreas geográficas economicamente atrativas para empreendimento em questão (Colossi, Cosentino e Queiroz, p. 51, 2001).

Ainda para esses autores, a partir de 1995 observam-se mudanças nos planos do governo, uma vez que nota-se orientação pelos princípios de expansão, diversificação do sistema, avaliação, supervisão, qualificação e modernização.

Atualmente, segundo os resultados do último Censo da Educação Superior (2007)² temos uma imensa diversidade, mostrada através dos números expressivos acerca do Ensino Superior brasileiro. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), há 2.281 instituições de educação superior, 23.488 cursos e 4.880.381 estudantes – sendo que, desses, 1.481.955 são ingressantes. A coleta de informações se deu em 2008 tendo como referência a situação observada em 2007. (Brasil, 2009).

Na Tabela 01 temos a evolução do número de instituições durante os anos de 2002 a 2007.

Tabela 01: Evolução do Número de Instituições, segundo a categoria Administrativa - Brasil - 2002 a 2007

Ano	Total	%Δ	Pública						Privada	%Δ
			Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	1.637	–	73	–	65	–	57	–	1.442	–
2003	1.859	13,6	83	13,7	65	0,0	59	3,5	1.652	14,6
2004	2.013	8,3	87	4,8	75	15,4	62	5,1	1.789	8,3
2005	2.165	7,6	97	11,5	75	0,0	59	-4,8	1.934	8,1
2006	2.270	4,8	105	8,2	83	10,7	60	1,7	2.022	4,6
2007	2.281	0,5	106	1,0	82	-1,2	61	1,7	2.032	0,5

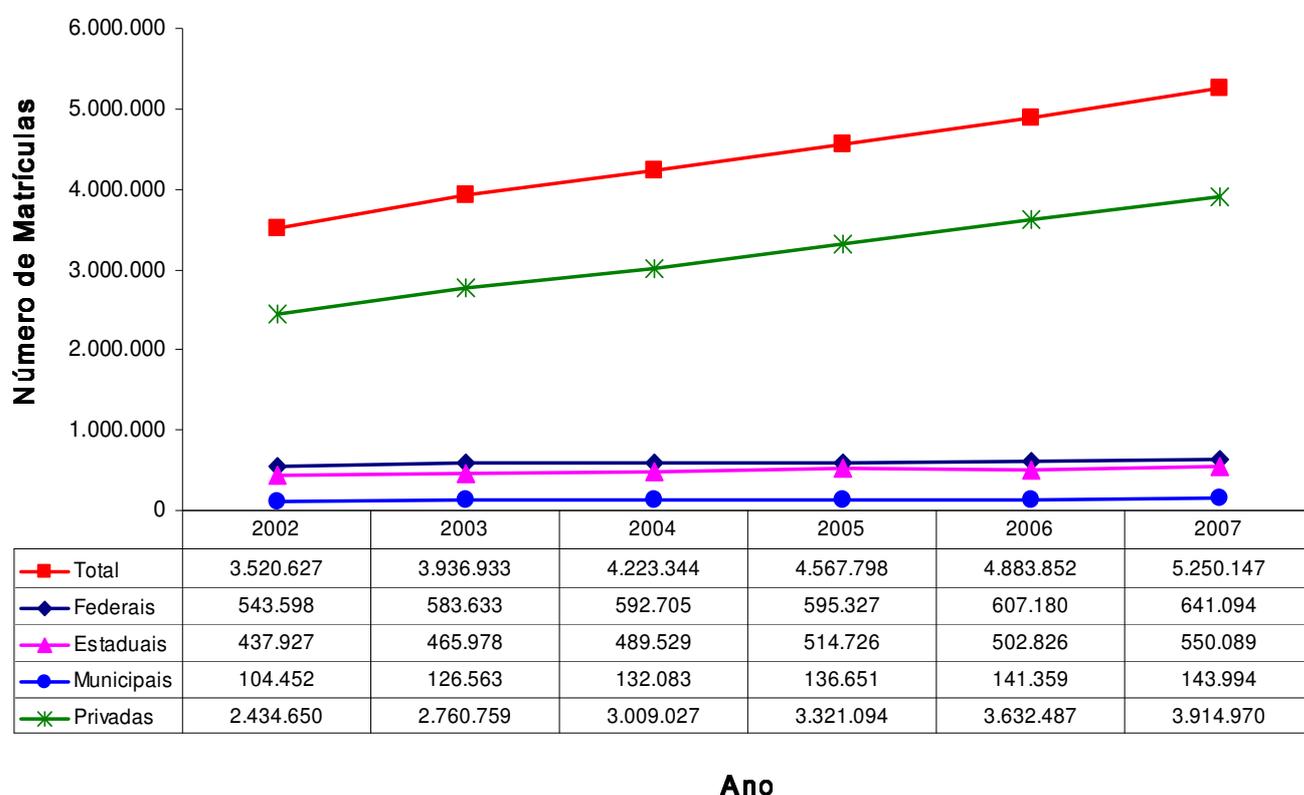
Fonte: MEC/INEP/DEED

² Fonte: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/> Acessado em 16/10/09.

Segundo a categoria administrativa, no ano de 2007, observa-se o aumento de 1,7% instituições municipais, 1% instituições federais, e 0,5% instituições privadas. Houve uma queda de 1,2% no número de instituições estaduais, decorrente de integrações.

Na Tabela 02 podemos observar a evolução do número de matrículas no período de 2002 a 2007.

Tabela 02: Evolução do número de Matrículas – Graduação Presencial e a Distância por Categoria Administrativa – Brasil – 2002 a 2007



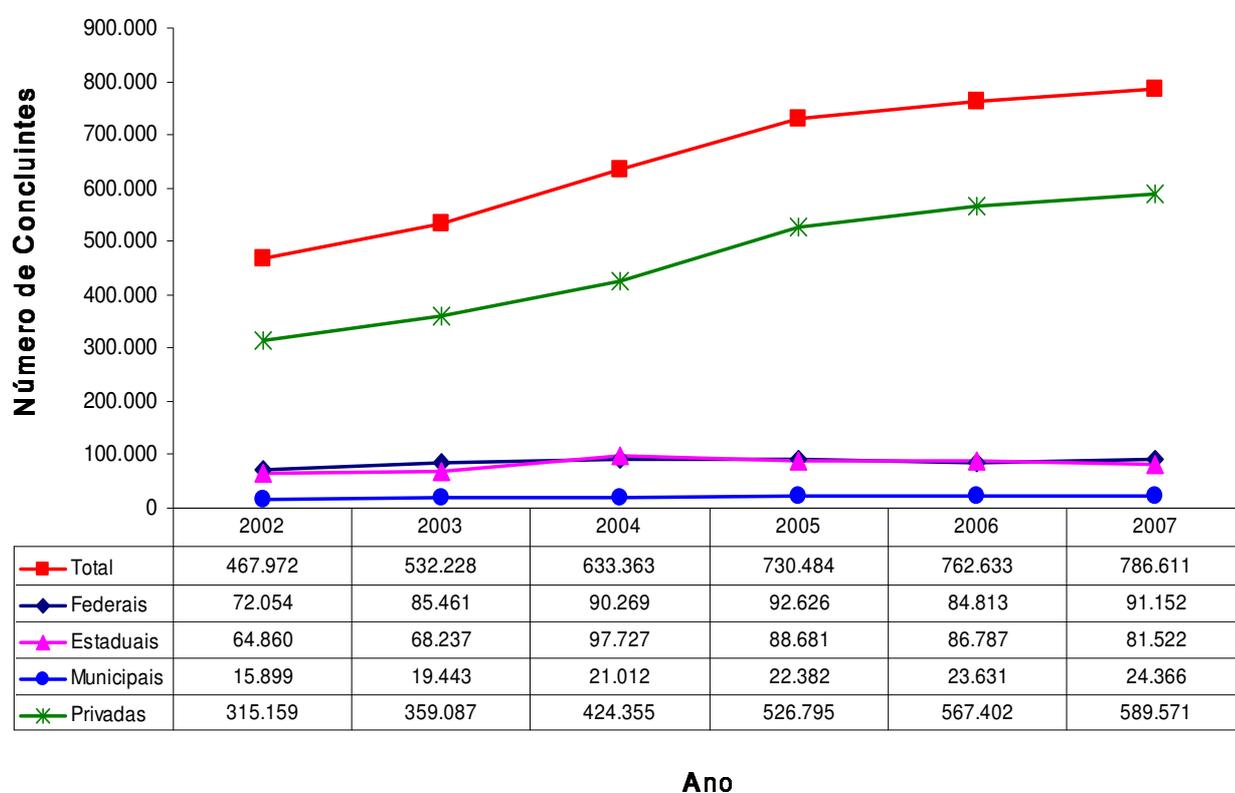
Fonte: MEC/INEP

Quanto ao número de alunos (numero de matrículas) segundo a categoria administrativa, observa-se a presença de 1.335.177 estudantes na rede pública (641.094 na rede federal; 550.089 na rede estadual e 143.994 na rede municipal). Em IES privadas há 3.914.970 estudantes. Houve uma evolução de 7,68% no

número de matrículas nas instituições federais comparativamente ao ano de 2005 – a maior desde 2003.

Na Tabela 03 podemos observar a evolução do número de alunos que concluíram o Ensino Superior no período de 2002 a 2007.

Tabela 03: Evolução do número de Concluintes Graduação Presencial e a Distância por Categoria Administrativa – Brasil – 2002 a 2007



Fonte: MEC/INEP

O Censo de 2007 registra aumento no número total de vagas ofertadas: 2.823.942. Foram 194.344 vagas a mais que no ano anterior – apesar de as instituições públicas estaduais e as instituições públicas municipais terem diminuído o número de vagas oferecidas. As instituições privadas foram responsáveis pelo maior aumento: 196.189 novas vagas. No entanto, o aumento do número de vagas não implicou em aumento proporcional no número de ingressos – resultando em aumento de vagas ociosas. Em todo o Brasil foram

registradas 1.341.987 vagas ociosas, 1.311.218 delas nas instituições privadas. O menor índice de vagas ociosas foi verificado nas instituições federais: um total de 3.400.

Apesar da crescente expansão do sistema de ensino superior, uma parcela significativa da população com idade para ingressar na graduação permanece, ainda, não atendida. Mas, se por um lado, o número de vagas ainda não é suficiente, por outro, o crescimento quantitativo do sistema de ensino superior tem gerado um corpo discente com características diversificadas. Tal fato coloca diante das instituições, além do conhecido problema do acesso, o desafio de responder às necessidades dessa nova população (Nico, 2000).

Essa heterogeneidade pode ser identificada na maior representatividade de estudantes oriundos das diferentes classes sociais, localidades geográficas e grupos étnicos; crescente diferenciação por gênero; maior presença de acadêmicos mais velhos, trabalhadores e envolvidos na gestão de papéis familiares, entre outros aspectos. Além disso, também está associada ao percurso escolar prévio, ao nível de dificuldade de ingresso, às experiências, necessidades, expectativas e metas e à persistência e grau de enfrentamento de dificuldades e desafios. Tal fenômeno tem sido observado não só no Brasil, mas também em países da América e da Europa (Nowell e Hedges, 1998; Almeida, Soares e Ferreira, 1999).

Para que a universidade possa cumprir sua função, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes, é essencial a ampliação do conhecimento sobre si mesma e sobre seus acadêmicos (Cuervo e Corellan, 1998; Sbardelini & cols., 1999). Conhecer profundamente os processos que se estabelecem no ensino superior é contribuir para a resposta da instituição aos novos desafios a que é submetida, como as mudanças socioculturais e políticas educacionais, novos sistemas de avaliação e financiamento, desenvolvimento científico e tecnológico, outros espaços e tempos educativos, além da heterogeneidade da população que a procura.

2.3 Integração ao Ensino Superior

A compreensão sobre como os estudantes vivenciam o ambiente universitário e tomam suas decisões quanto à vida acadêmica não significa apenas fazer um levantamento acerca de informações sobre as características dos estudantes ou do ambiente institucional, mas precisa incluir o estudo do processo de interação desses dois elementos e as mudanças produzidas por essa experiência em ambos. A integração à universidade, é constituída no cotidiano destas relações. Trata-se de um processo multifacetado construído na troca entre as expectativas, percepções e características dos estudantes, e a estrutura, normas, componentes organizacionais e comunidade que compõem a universidade. Dessa interação são observadas mudanças de natureza pessoal, interacional e institucional (Almeida, Soares e Ferreira, 1999; Pascarella e Terenzini, 2005; Polydoro & cols., 2001).

O conceito de mudança refere-se às alterações de caráter qualitativo ou quantitativo que ocorrem nas características cognitivas e afetivas dos estudantes ao longo do tempo não implicando em direção e não contendo juízo de valor. Vários estudos têm se dedicado ao entendimento das mudanças dos estudantes no ensino superior e seus resultados. Ao sistematizar investigações dessa natureza, Pascarella e Terenzini (2005) agruparam as teorias e modelos obtidos em dois grandes grupos teóricos: teorias desenvolvimentistas e modelos de impacto.

O primeiro trata da natureza, estrutura, dimensões e processos de crescimento dos universitários. De modo geral, as teorias desenvolvimentistas descrevem as dimensões e as fases do desenvolvimento intra-individual. A mudança é entendida como decorrente da maturação psicológica ou biológica, de experiências individuais e da interação entre indivíduo e meio (Ferreira, 1991; Pascarella e Terenzini, 2005). É evidente a importância da assunção de que o desenvolvimento ocorre ao longo do período que o estudante passa na universidade. Os conhecimentos já produzidos sobre esse processo e os estudos dele decorrentes são subsídios que podem e devem ser utilizados pelas instituições na construção do projeto pedagógico, de políticas institucionais e de programas específicos.

O foco de análise dos modelos de impacto está principalmente na origem ambiental ou sociológica da mudança do estudante, e menos na sua natureza e resultado. Isto é, buscam explicar as mudanças que ocorrem nos estudantes a partir de variáveis externas ao indivíduo, considerando a rede de reciprocidade entre os aspectos pessoais, institucionais e ambientais que compõem os processos formadores (Ferreira, 1991; Pascarella e Terenzini, 2005; Mercuri e Polydoro, 2003). Os modelos de impacto apresentam, como características gerais, a ênfase no papel e importância do contexto no qual o estudante age e pensa, como fontes potenciais de influência sobre as suas mudanças cognitivas e afetivas (Pascarella e Terenzini, 2005; Almeida e Ferreira, 1999).

Para Nico (2000) é necessário promover um ambiente que possibilite um clima de maior confiança, empenho e rendimento, com a manutenção dos equilíbrios necessários e impulsionadores do desenvolvimento e a minimização da ocorrência de sistemas desconfortáveis. Dessa forma, o meio acadêmico passa a ser incluído entre os elementos determinantes do desenvolvimento do estudante por possibilitar experiências, tarefas e desafios substanciais para mudanças e reorganizações (Abreu & cols., 1996; Astin, 1996).

A universidade emerge, assim, como um contexto propiciador dos diferentes processos de transição acadêmica, social e afetiva que passa o estudante nesse período, em especial quanto à transição do ensino médio para o ensino superior e do ensino superior para o mundo sócio profissional. O ingresso no ensino superior tem sido considerado uma das transições mais importantes ao longo da trajetória acadêmica do indivíduo. As experiências iniciais do primeiro ano do curso são tidas como determinantes para os níveis de sucesso e satisfação acadêmica, e dos padrões de desenvolvimento ao longo da graduação (Almeida, Soares e Ferreira, 2002; Batista e Almeida, 2002; Pascarella e Terenzini, 2005).

Conforme salientam Gonçalves e Cruz (1988), o estudante enfrenta, nesse momento, três grandes grupos de problemas: confronto com o novo contexto e com as tarefas acadêmicas, confronto com as tarefas sociais e confronto com as decisões vocacionais. Para o enfrentamento desses desafios são exigidas competências pessoais, tais como, assumir responsabilidades, desenvolver

autonomia, enfrentar situações de stress, administração o tempo e recursos e atingir níveis adequados de autodisciplina (Santos, 1999).

O contexto universitário, em particular, tem sido concebido como um ambiente que pode oferecer oportunidades mais substanciais para mudanças em relação a outras instituições sociais (Astin, 1996). Essa condição deve-se à diversidade de experiências que desafiam valores, atitudes e convicções, à maior abertura e à oportunidade de praticar novos papéis e relações (Gonçalves e Cruz, 1988; Pascarella e Terenzini, 2005; Faria e Santos, 1998; Almeida, Soares e Ferreira, 1999). Apesar das tendências apresentadas, a formação superior é vivida de forma singular por cada um dos discentes.

Como afirmam Pascarella e Terenzini (2005), o impacto da universidade sobre o estudante é crítico, mas não é direto, pois depende da qualidade do esforço do estudante em relação aos recursos e oportunidades oferecidos pela instituição. Além disso, é preciso considerar que os estudantes também interferem nas instituições, seja por meio de ação direta ou decorrente do atendimento, pela instituição, de suas necessidades e preferências (Dey e Hurtado, 1995).

Apesar dessas dificuldades, as pesquisas sobre a vida universitária evidenciam, em termos gerais, que o estudante, durante seu processo de formação, vivencia diferentes situações, algumas concluídas com sucesso, recompensando o empenho e os esforços, e outras, associadas às decepções, frustrações e insatisfações, que dificultam, em diferentes níveis, a trajetória do estudante. Como, por exemplo, a falta de compromisso com o curso ou a carreira, baixo desempenho acadêmico, acarretando a reprovação; ou mesmo a falta de condição de continuidade do curso, levando à evasão (Mercuri, Ajub e Bariani, 1998; Vendramini & cols, 2004).

Os altos índices de evasão e de reprovação no ensino superior denotam que a universidade não tem sido bem-sucedida na resposta a essa situação. Os estudantes, freqüentemente, se vêem privados de suportes adequados capazes de facilitar a transformação dos múltiplos desafios a que são submetidos, em situações de desenvolvimento pessoal (Abreu & cols., 1996).

Nesse percurso, para se buscar soluções mais comprometidas com a realidade integral dos universitários, é imprescindível a compreensão de suas características e de como vivenciam sua formação, evidenciando a necessidade do desenvolvimento de estudos de avaliação sobre o universitário e a sua relação com a instituição.

Tinto (1988) apresenta os diferentes estágios que os estudantes vivenciam ao ingressar na universidade: o estágio de separação (da comunidade ou da condição anterior); o de transição (para o novo ambiente, assimilando seus novos valores, normas, padrões, expectativas e oportunidades) e o de integração (compartilhar as normas da nova comunidade intelectual e social). Como aponta Santos (1999), o estudante estará mais integrado à medida que percebe congruência entre suas expectativas e o que a universidade proporciona ou a possibilidade de atuar no ambiente ou em si próprio de modo a alcançar este objetivo.

Sendo, portanto, o objetivo do Ensino Superior, não só a formação intelectual, como também pessoal desses estudantes, as discussões acerca da qualidade universitária não deve se restringir apenas à análise de resultados acadêmicos, como notas, por exemplo. Alguns autores reforçam incluir resultados de natureza afetiva (Astin, 1996). Mas vale ressaltar que essa satisfação acadêmica dos estudantes se relaciona com alguns itens que estão relacionados am questões que são tradicionalmente valorizados pelas instituições, tais como, rendimento acadêmico, aprendizagem, níveis de persistência acadêmica (Astin,1996).

Observa-se, portanto, a necessidade, por parte da universidade de mudanças no que diz respeito à responsabilidades quanto às necessidades dos alunos, garantindo assim maiores níveis de satisfação e, conseqüentemente, melhores resultados pessoais por parte dos estudantes como também institucionais. Trata-se por fim, de responder às necessidades, expectativas e objetivos dos próprios alunos (Nico, 2000).

A investigação sobre o papel que a experiência no ensino superior assume no processo de mudança e desenvolvimento do estudante tem indicado que a

interação contínua e recíproca com o ambiente institucional produz um extenso conjunto de alterações que não se limitam aos aspectos de natureza cognitiva e intelectual, mas envolvem também, aqueles de natureza pessoal como afeto, crenças, valores e atitudes, configurando uma extensa e verdadeira rede integrada de mudanças. Tais mudanças são associadas à diversidade de vivências, tanto acadêmica como social, curricular ou não, que ocorrem ao longo da trajetória de formação. E dependem, além do envolvimento do próprio estudante, das oportunidades institucionais promovidas (Astin, 1996; Pascarella e Terenzini, 2005).

Apesar de se perceber as mudanças como presentes ao longo de toda a formação superior, inclusive, com repercussões que se estendem para além deste período, existe a ocorrência de momentos característicos durante o processo de formação.

As dificuldades encontradas em responder às solicitações e demandas e, portanto de integração ao novo ambiente, têm sido relacionadas a conseqüências significativas da vida acadêmica do estudante. Tais conseqüência referem-se àquelas presentes no seu percurso de formação, como as características de seu desempenho nas disciplinas e atividades, o tempo utilizado para a conclusão de curso, definição pela permanência ou abandono do curso , até aquelas mais distantes temporalmente relacionadas à própria vida pessoal e profissional posterior (Pascarella e Terenzini, 2005).

De acordo com Almeida e Soares (2002) os jovens estão preocupados com o seu futuro, por isso há uma grande procura pela obtenção de um diploma de formação superior. Entretanto, reconhece-se que muitos jovens ingressam num ensino superior despreparados, o que inviabiliza o trabalho educativo mais sistematizado e científico dos programas de graduação. Essa entrada na universidade muitas vezes é alicerçada em projetos vocacionais mal definidos o que causa nos alunos algumas conseqüências como o insucesso, a inadaptação, a insatisfação e até o abandono.

Entender a vivência acadêmica nos possibilita propor alterações na organização das instituições e projetos pedagógicos, contribuindo assim para a

melhoria da aprendizagem destes alunos, pois não adianta apenas ter acesso ao ensino superior, também é necessário que estes alunos concluam com sucesso esta etapa de suas vidas.

Como afirmam Almeida e Soares (2002) pode-se aceitar que a maior abertura ocorrida no Ensino Superior se traduz, mais numa democratização do acesso, do que numa democratização do sucesso em relação aos que o freqüentam. Então precisamos contribuir para o sucesso destes alunos, e ao compreender melhor suas características, necessidade e expectativas podemos fazê-lo.

Outro fator que nos mostra a importância dos estudos sobre a vivência acadêmica é por ser um período considerado de difícil transição. Vários são os motivos que tornam o período de transição entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior um momento delicado, pois há uma gama de novos e complexos desafios que são enfrentados nas mais diferentes áreas da vida (Almeida e Soares, 2003).

Pinheiro e Ferreira (2002) expõem que quanto mais as transições alterarem a vida dos estudantes mais adaptações exigem. Mesmo quando essa transição tem um aspecto positivo exige um período de adaptação e ajustamento. Isso demonstra que seja a adaptação positiva ou negativa deve haver um acompanhamento e observação dos órgãos responsáveis.

Schlosseberg, Lund e Chickering (1989 apontado por Pinheiro e Ferreira, 2002) defendem que o sucesso dos estudantes depende em muito, do grau em que este sente que os outros, em geral, se preocupam com ele e que como estudante é pessoa e objeto de atenção, cuidado e valorização.

Astin (1996) completa que quanto mais se investir em quantidade e qualidade das experiências dos acadêmicos relacionada com a sua vida universitária, incluindo também, os aspectos sociais e relacionais, mais chances esses estudantes terão e serão bem sucedidos na sua escolha. Portanto, é necessário compreender as dificuldades que esses estudantes passam, valorizá-los e aceitá-los para que possa superar suas dificuldades e problemas relacionados a sua adaptação.

Percebe-se que a saída de casa, o afastamento de familiares e amigos, entre outras mudanças que surgem, podem afetar a qualidade acadêmica, assim como pode ser geradora de dificuldades psicológicas em alguns estudantes.

Nesse aspecto Almeida e Ferreira (1999) comentam que as pesquisas têm referido que quando os níveis de desafio são freqüentemente elevados ou os indivíduos menos preparados, ou quando estes não encontram um apoio institucional, acabam por afetar seu desempenho escolar e a aprendizagem, a qualidade do relacionamento interpessoal e o próprio desenvolvimento vocacional dos alunos. Isso evidencia que a qualidade dessas vivências pode acarretar alguns conseqüências negativas no rendimento acadêmico surgindo índices de abandono e aumento de pedidos aos serviços de apoio psicossocial.

Tinto (1988) mostra que mais da metade dos abandonos em termos de freqüência universitária ocorrem em alunos inscritos no primeiro ano. Os estudantes recém-chegados no ensino superior são vistos como um sub-grupo de risco, haja visto que refletem e são geradores de dificuldades mais ou menos permanentes de ajustamento, satisfação e rendimento acadêmico.

Almeida e Soares (2002) retratam que essas dificuldades enfrentadas pelos ingressantes nas universidades serão solucionadas quando a qualidade de vida no campus aproveitar as reais potencialidades por parte dos alunos e essa política estiver de fato presente no cotidiano da gestão universitária.

Essa transição do ensino médio para o superior ocorre em quatro domínios principais, segundo Batista e Almeida (2002), que são:

- *acadêmico (adaptações aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem e aos novos sistemas de avaliação);*
- *social (estabelecimento de novos padrões de relacionamento mais maduros com a família, com os professores e os colegas, com o sexo oposto e com as figuras de autoridade);*
- *pessoal (aumento do sentido de identidade, exigências de autonomia, desenvolvimento da intimidade e de uma visão pessoal do mundo); e*

- *vocacional (exploração e compromisso com objetivos educativos e/ou profissionais enquadrados no curso).*

Segundo Batista e Almeida (2002), os estudantes do primeiro ano passam por um período crítico marcado por crises e/ou desafios desenvolvimentais que a freqüência universitária desencadeia, de elevado níveis de estresse e de ansiedade que os vulnerabiliza, emergindo problemas vários do foro emocional e interpessoal como isolamento, a depressão ou o consumo abusivo de substâncias. Contudo quando vivenciado positivamente, esse período proporcionará oportunidades e desafios únicos ao nível da autonomia, a construção da identidade, do desenvolvimento e relações interpessoais, do desenvolvimento de ideais e do desenvolvimento da integridade.

Ao descreverem como os universitários se relacionam com o ensino superior, Astin (1996) descreve sete tipos distintos de estudantes:

- *o escolástico (caracterizado como sendo um estudante com elevadas expectativas de sucesso escolar e igual nível de aspirações vocacionais);*
- *o ativista social (diferenciado como estudante que expressa elevadas preocupações a nível social e que, assim, pretende participar ativamente na vida política e social do meio universitário);*
- *o artístico (o qual caracteriza os alunos que têm interesses e capacidades no domínio artístico)*
- *o hedonista (que compreende os alunos muito centrados em si, que pretendem essencialmente desfrutar o máximo dos prazeres disponíveis no meio acadêmico)*
- *o líder (neste tipo inserem-se os alunos muito competentes a nível interpessoal no meio acadêmico);*
- *o procurador de estatuto (o qual reúne os alunos que pretendem freqüentar o ensino superior com objetivo de adquirir preparação para um exercício profissional que lhes garanta poder, prestígio e estatuto social; e*

- *o não comprometido (no qual se inserem todos os estudantes cujos projetos e/ou objetivos de natureza pessoal e vocacional não estão muito definidos).*

Segundo Batista e Almeida (2002), a partir desta e de outras tipologias, pode-se concluir que os estudantes se diferenciam, em decorrência das realidades sociais e escolares prévias, nos planos, objetivos e expectativas no momento de entrada ao Ensino Superior, as quais condizionarão o comportamento, a aprendizagem, a satisfação e o desenvolvimento durante o percurso universitário, agrupando assim em quatro grupos distintos:

- *otimistas (os quais possuem expectativas demasiado positivas, podendo mesmo ser irrealistas, acerca da vida universitária);*
- *os preparados (caracterizados como estudantes que possuem expectativas positivas mas moderadas, demonstrando consciência das dificuldades e exigências da vida universitária),*
- *os receosos, medrosos (caracterizados como possuindo fracas expectativas, derivadas do receio e apreensão acerca da vida universitária) e*
- *os complacentes (igualmente caracterizados como possuindo fracas expectativas mas estas derivadas de uma antecipação de ganhos reduzidos ou de uma postura da baixa exigência relativamente à vida acadêmica).*

Os estudos têm evidenciado que os otimistas e os preparados apresentam índices superiores de adaptação à universidade (Batista e Almeida, 2002).

Quanto às decepções relativas às expectativas iniciais, estas são um dos fatores que se pode considerar no processo de adaptação e sucesso acadêmico. No entanto, a dificuldade de aprendizagem dos estudantes pode estar relacionada à outras variáveis, como: a falta de conhecimentos-base para o curso, a relação mais distante e escassa com os professores e o seu feedback, as habilidades cognitivas e as dificuldades do jovem de abstrair de um raciocínio dogmático e rígido pouco adequado à apropriação de modelos explicativos mais controversos e complexos, a falta de métodos de estudo assentes na autonomia e na auto-regulação nas situações de aprendizagem e de avaliação, mormente quando não

recebem instruções por parte dos professores, os sentimentos de auto-confiança e a clareza do projeto vocacional com claras implicações nos níveis de motivação e a gestão deficiente do tempo de estudo conduzindo, por vezes, o estudante a uma prática de “estudo sazonal” nos momentos de avaliação (Batista e Almeida, 2002).

Coadunam-se com essas reflexões, Pinheiro e Ferreira (2002) quando ressaltam que o termo transição significa ato ou efeito de passar de um estado, período, assunto ou lugar para outro, numa palavra, mudança. Ora, de um ponto de vista conceitual a passagem para o ensino superior pode ser reconhecida como uma transição de vida desenvolvimental e educativa que produz mudanças ao nível das rotinas, dos papéis, dos relacionamentos interpessoais e da percepção acerca de si mesmo e do mundo. Acredita-se que quanto mais as transições implicarem alterações na vida dos estudantes, mais adaptações exigirão.

Dessa perspectiva, Pinheiro e Ferreira (2002) declaram que os recursos que cada indivíduo dispõe para lidar com uma transição, isto é, para organizar as respostas adaptativas ou se tornar apto são: o(s) próprio(s) acontecimento(s) ou situação(ões); as características pessoais e os recursos psicológicos; as diferentes fontes de suporte social (família, amigos, companheiro, pares, grupos ou organizações) e respectivos benefícios ou provisões sociais; e as estratégias de respostas (desde a procura de informação a ação direta de modificação da situação).

Focalizando mais especificamente a aprendizagem e o rendimento acadêmico podemos dizer que são muitos os fatores que predispõem os estudantes ao sucesso ou insucesso escolar. Numa visão multifatorial Batista e Almeida (2002) aponta dois amplos conjuntos de variáveis: as *pessoais* que envolvem aspectos mais ligados ao aluno, tais como, os cognitivos e os motivacionais; e as variáveis *contextuais* incluindo aspectos relacionados aos sistemas social e acadêmico da universidade. Há, portanto, uma compreensão de que o sucesso acadêmico dos estudantes está associado a uma multiplicidade de variáveis, cujas implicações envolvem aluno, professor, curso e instituição numa interdependência de ações.

O ingresso no ensino superior e, em especial, nas universidades, leva ao contato com um contexto novo e dinâmico, composto por novas pessoas; de novas idéias, valores e crenças; vivências de novas liberdades, novas rotinas, desafios e oportunidades. É um período em que o estudante terá que viver novos papéis, atitudes, comportamentos, apresentar maior autonomia e mecanismos mais fortes de auto-regulação de seus processos de aprendizagem. Conforme Almeida, Soares e Ferreira (1999) este ingresso exige o enfrentamento de questões relacionadas a diferentes domínios, a saber: *Acadêmico* que envolve aspectos relacionados com as atividades e tarefas do curso e exigências da universidade, como adaptações a novos ritmos e estratégias de aprendizagem, a diferentes sistemas de avaliação e de estudo; *Social* que requer o desenvolvimento de padrões de relacionamento interpessoal mais maduros, com família, com professores e os colegas, com o sexo oposto e com figuras de autoridade; *Pessoal* que envolve o estabelecimento de um forte senso de identidade, desenvolvimento da auto-estima, maior conhecimento de si próprio, o desenvolvimento de uma visão pessoal do mundo; *Vocacional* que esta é uma etapa considerada pelos autores como fundamental para o desenvolvimento de uma identidade vocacional, envolvendo processos de tomada de decisão, exploração e compromisso com objetivos, trabalho, perspectivas e decisão de carreira.

A vivência desses novos contextos e demandas, quando não acompanhada do desenvolvimento de competências e características para lidar com essas situações e de estratégias eficazes de tomada de decisão, pode gerar uma variedade de dificuldades: de natureza pessoal, problemas acadêmicos, problemas financeiros e de gestão. A não ocorrência de dificuldades ou o grau delas face às novas exigências vai depender não só dos recursos e características pessoais com que o estudante chega à instituição, entre elas, as suas expectativas, interesses, classe social, gênero, idade e especialmente o histórico de desempenho escolar, mas também, das características do novo ambiente.

Para Nico (2000), é necessário promover um ambiente que possibilite um clima de maior confiança, empenho e rendimento, com a manutenção dos desequilíbrios necessários e impulsionadores do desenvolvimento e a minimização da ocorrência de sistemas desconfortáveis. Dessa forma, o meio

acadêmico passa a ser incluído entre os elementos determinantes do desenvolvimento do estudante por possibilitar experiências, tarefas e desafios substanciais para mudanças e reorganizações (Abreu & cols., 1996; Astin, 1996).

Assim, entende-se que as vivências acadêmicas e sociais relacionadas com a entrada e a frequência do ensino superior podem ser vistas como potenciais situações de transição pelas mudanças que produzem e os constantes ajustamentos que exigem, gerando-se a sua volta a expectativa de que sejam geradoras de bem-estar, saúde e satisfação individual em relação ao estudante e ao ambiente acadêmico e social que o rodeia.

É necessário ressaltar, de acordo com Batista e Almeida (2002), que independente de ser avaliada como positiva ou negativa, toda transição requer um período de adaptação ou ajustamento, o que por si só justifica que todas as mudanças sejam alvo de uma atenção especial. Entre as condições que possivelmente interferem com a vulnerabilidade do estudante a transição, segundo Pinheiro e Ferreira (2002), está o nível de suporte social percebido: o número de identidades disponíveis, a satisfação com o suporte social, as provisões sociais e o nível de aceitação das figuras paternas, amigos e família.

Dessa forma, depois de passar por um processo de seleção bastante competitivo o jovem ainda encontra uma série de questões que lhe cobram responsabilidade, amadurecimento e autonomia. Por exemplo, a saída de casa, a separação da família e dos amigos, a saída de sua cidade e as exigências do novo contexto educativo são situações que mais de metade dos jovens manifestam algum tipo de dificuldades nesta transição educativa.

São essas situações que segundo Almeida e Soares (2002) aumentam as taxas de insucesso e de abandono nos primeiros anos de frequência universitária e, principalmente, nos primeiros anos do curso.

Nesse contexto, Almeida e Ferreira (1999) afirmam que as investigações têm demonstrado que quando os níveis de desafios são demasiado elevados, ou os sujeitos que são menos maduros, ou ainda desamparados em termos de apoio institucionais, acabam por prejudicar o desempenho escolar e a aprendizagem, a qualidade do relacionamento interpessoal e o próprio desenvolvimento

psicossexual vocacional dos alunos, e isso acarreta uma série de problemas com implicações negativas no rendimento acadêmico, aumentando os índices de abandono escolar e evasão.

Faz-se necessário também mencionar que o segundo momento de transição (a transição da universidade para o mundo do trabalho) apesar de suas especificidades, assemelha-se muito ao primeiro (a transição inicial para o ensino superior). Este período é marcado pela eminência da formatura e inserção no mercado de trabalho, gerando grandes expectativas, ansiedade e inseguranças (Pachane, 2004). Esta autora aponta que algumas características do mercado e das instituições formadoras (escola, universidade) propiciam este estado de ansiedade e insegurança, especialmente a partir dos impasses gerados entre competências e habilidades exigidas pela modernização e a qualificação da formação recebida. Dessa forma, o sujeito novamente passa por grandes desafios que envolvem as dimensões pessoal, social, acadêmica e vocacional.

Vale ressaltar que este momento é marcado pela saída do estudante de um ambiente que ele passou a conhecer, e que enfrenta agora um novo desafio, o de encarar o mundo do trabalho, que é composto por novos tipos de expectativas e relações, diferentes das desenvolvidas no âmbito do ensino superior (Pelissoni, 2007).

Oliveira (2003) caracterizou as percepções de estudantes concluintes sobre aspectos de suas vivências relacionadas ao seu desenvolvimento profissional/vocacional, pessoal, acadêmico e social, utilizando quatro dimensões analisadas em um questionário de vivências acadêmicas, para nortear a condução da investigação. Os resultados apontaram as mudanças que caracterizam o momento de saída da universidade: mudanças nos relacionamentos, com maior independência da família, aprofundamento e seleção das amizades; com relação aos papéis existe um reconhecimento de suas competências na área de formação, aumento das responsabilidades pessoais e profissionais; a visão de si mesmo, em relação como os outros o enxergam, sua identidade e mudança de status de estudante para profissional.

A mesma autora investigou também o grau de importância destes aspectos e os resultados mostraram que o profissional/vocacional foi o que mais se destacou entre as quatro questões, porque as preocupações com a identidade profissional e carreira são mais importantes neste momento. O segundo aspecto foi o social, pela falta que irão sentir dos amigos e também pela cobrança em se tornarem independentes financeiramente. O terceiro foi o acadêmico, esta fase final se assemelha aos desafios de ingresso, pois o excesso de atividades e exigências acadêmicas fazem desta fase um período complicado. Já no aspecto pessoal existe um sentimento de satisfação pessoal e alegria em estar concluindo o curso.

Terminada a graduação, grande parte dos estudantes universitários iniciam o processo de transição da universidade para o mundo do trabalho. Este processo de entrada no mercado de trabalho correspondeu, até a década de 1970, um período curto durante o qual os jovens trocavam a condição de estudantes para trabalhadores. No entanto, as alterações na estrutura econômica, as estratégias de flexibilização da mão-de-obra e a passagem de uma situação de emprego a outra onde o desemprego estrutural se generaliza, produziram modificações profundas na forma como ocorre a transição para a vida ativa bem como a própria definição de inserção profissional. O aumento da complexidade dos processos de inserção profissional e as posições no mercado de trabalho diversificaram-se: as situações de desemprego deixam de ser, para muitos jovens, uma experiência esporádica para assumir um caráter recorrente; os contratos a termo certo são cada vez mais presentes, além dos estágios profissionais assumindo uma importância nos processos de inserção profissional. Nessa perspectiva, o acesso a uma posição estabilizada no sistema de emprego é antecedido por uma gama de estatutos que conferem uma especificidade própria aos percursos individuais de inserção ao mundo do trabalho (Alves, 2001).

Os altos índices de evasão e de reprovação no ensino superior denotam que a universidade não tem sido bem-sucedida na resposta a essa situação. Os estudantes, freqüentemente, se vêem privados de suportes adequados capazes de facilitar a transformação dos múltiplos desafios a que são submetidos, em situações de desenvolvimento pessoal (Abreu & cols., 1996).

Nesse percurso, para se buscar soluções mais comprometidas com a realidade integral dos universitários, é imprescindível a compreensão de suas características e de como vivenciam sua formação, evidenciando a necessidade do desenvolvimento de estudos de avaliação sobre o universitário e a sua relação com a instituição.

Não se trata de eliminar ou suprimir por completo os necessários desequilíbrios potencializadores de um adequado desenvolvimento pessoal, mas de criar condições em que os desafios tenham uma ocorrência controlada e equilibrada pela presença simultânea de suportes, possibilitando um clima de maior confiança, motivação e rendimento por parte dos estudantes. O encaminhamento das questões relacionadas à integração do aluno à universidade, através dos suportes institucionais, tem ocorrido tanto por meio dos setores de atendimento ao estudante, que disponibilizam serviços para o conjunto total dos alunos da instituição, Programas de Recepção aos Calouros, como por propostas que envolvem atividades de natureza curricular no formato disciplinar, na maioria das vezes obrigatórias, destinadas ao primeiro ano de graduação.

Assim, considera-se que a universidade não deve se contentar com a promoção do desempenho acadêmico, frequência escolar e formação profissional dos seus estudantes, mas também, possibilitar ao acadêmico, melhores condições de aprendizagem e de desenvolvimento, uma formação de qualidade deve incluir oportunidades necessárias ao desenvolvimento de competências acadêmicas, cognitivas e pessoais (Cuervo e Corellan, 1998).

Como se viu, existem muitas pesquisas sobre a questão da integração ao ensino superior, o que por si só, demonstra a relevância do tema. Contudo, observa-se que foram encontradas poucas pesquisas que focalizam os afetos, mostrando-nos assim, a importância de se tratar esse tema, uma vez que acreditamos serem os afetos, um dos responsáveis para uma integração positiva ao ensino superior. Esta preocupação decorre da observação de que os aspectos afetivos têm sido desconsiderados nos espaços de atuação e nas pesquisas sobre o ensino superior. Contudo, os conflitos, os problemas e mesmo o fracasso de alunos, que muitas vezes resulta em evasão, são cada vez mais constantes e têm em sua base, na maioria dos casos, a questão da afetividade.

3. UM POUCO DA HISTÓRIA DO CURSO DE PSICOLOGIA

Pode-se dizer que não havia no Brasil uma psicologia propriamente dita até meados do século XIX, visto não haver nenhuma sistematização ou institucionalização do conhecimento psicológico. Com a chegada da Família Real, em 1808, e a independência, em 1822, o quadro do Ensino Superior se modificou sensivelmente. A interiorização da metrópole na colônia modificou o panorama social e cultural do país. Foram criados órgãos oficiais de transmissão e elaboração do conhecimento, como cursos superiores e sociedades científicas. A criação dos cursos de medicina na Bahia e no Rio de Janeiro em 1833 e a organização de sociedades científicas e periódicos na área da saúde se constituíram como sinais de novos tempos, observando-se então um certo interesse pela psicologia no Brasil com a criação das faculdades de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia no ano de 1833. (Pereira e Pereira Neto, 2003)

Observa-se nesse período, segundo os autores, que o interesse pela psicologia advinha dos médicos, através de teses de doutoramento. Na Bahia, por exemplo, a preocupação principal estava relacionada à aplicação da psicologia nos problemas sociais, como na Higiene Mental e Psiquiatria Forense, enquanto que no Rio de Janeiro, os estudos estavam voltados à psicologia experimental. Tal interesse decorre de *“esse tipo de saber era caracterizado essencialmente pela mensuração e classificação de comportamentos, e através dele a psicologia procurava ganhar status de disciplina autônoma”* (Pereira e Pereira Neto, 2003, p.21)

Vale ressaltar que, o contexto no qual a psicologia está se configurando no Brasil estava fortemente relacionado aos acontecimentos internacionais, pois é justamente no final deste século, no cenário do advento do positivismo, que se localiza o marco do início da psicologia científica. Ela buscava aproximar-se das ciências naturais, principalmente da fisiologia e da física (Pereira e Pereira Neto, 2003)

A partir de então, observa-se o interesse pelo individual, ao invés das descrições generalizadas do comportamento humano. Com isso, há o aparecimento dos testes de inteligência. Na França foi desenvolvida, em 1905, a

primeira *escala de inteligência*. A partir de revisões desta, houve, nos Estados Unidos, a criação do conceito de *Quociente de Inteligência* (Q.I.). Essa busca por cientificidade, através da mensuração do comportamento humano, também pôde ser percebida no Brasil.

O período da profissionalização é compreendido entre 1890/1906 e 1975, abordando desde a gênese da institucionalização da prática psicológica até a regulamentação da profissão e a criação dos seus dispositivos formais que teve várias discussões sobre essa nova profissão e a partir daí, um novo rumo começou a ser delineado.

Segundo Pereira e Pereira Neto (2003), a medicina e a pedagogia contribuíram para o início da profissionalização da psicologia no Brasil. Primeiramente, a psicologia se aproximou da pedagogia através da inclusão da disciplina de psicologia nas escolas Normais com a reforma de Benjamim Constant (1890).

Em 1906 é criado o primeiro laboratório de psicologia experimental na educação, onde os temas mais comuns de pesquisa eram os processos de inteligência, motivação, atividades sensoriais entre outros. Para os autores:

A incorporação da psicologia no currículo dos cursos de pedagogia e a criação dos laboratórios experimentais constituíram-se em vias trilhadas para a profissionalização do psicólogo no Brasil. Uma via - cabe lembrar - que colocava a psicologia submetida à lógica de outra profissão. Neste sentido, a autonomia ainda não estava assegurada, caracterizando o processo de profissionalização. (p. 24)

No que diz respeito à medicina, seu interesse pela psicologia era perceptível desde o século XIX e se materializou com a criação de um laboratório de psicologia experimental dentro da *Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro*, localizado no Rio de Janeiro no ano de 1923.

Em 1932, pelo Decreto n. 21.173 de 19 de março de 1932 do então Governo Provisório de Getúlio Vargas, o Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas, foi convertido em Instituto de Psicologia da Secretaria de Estado de Educação e Saúde Pública, tornando-se então, o primeiro curso de Psicologia no Brasil, que tinha por objetivos (Jacó-Vilela, 1999):

- Coordenar estudos e pesquisas de psicologia geral e aplicada;
- Servir como centro de aplicação das técnicas de diagnose psicológicas, para os serviços de orientação e seleção profissionais;
- Contribuir para os estudos de aplicação da psicologia à pedagogia, medicina, técnica judiciária e racionalização do trabalho industrial;
- Formar psicólogos profissionais, mediante cursos teóricos e práticos e com estágio obrigatório em seus laboratórios.

Para o autor, o primeiro curso de psicologia previa a duração de quatro anos, e tinha em sua grade as seguintes disciplinas:

- Psicologia Geral (aspectos da Biologia, Anatomia, Fisiologia, Física, Química, Propedêutica Filosófica e Lógica);
- Psicologia Diferencial e Coletiva (além de continuidade de temas das ciências biológicas e naturais, introdução das ciências sociais - Antropologia, Sociologia, Economia Política, História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Teoria das Ciências Naturais);
- Psicologia Aplicada à Educação (Psicologia Aplicada e cursos monográficos de especialidades psicológicas e ciências afins - Psicologia da Criança, História da Psicologia, Ética e Estética);

Segundo Centofanti (1982), após sete meses de funcionamento, o Instituto de Psicologia é fechado e lacrado por ordem presidencial, com o aviso de que estava sendo extinto e que todo material seria então incorporado ao Serviço de Assistência a Psicopatas. Para o autor, vários são os motivos da extinção do

Instituto, dentre eles podemos citar como principais: a falta de recursos orçamentários e a pressão de grupos médicos e católicos.

Para Jacó-Vilela (1999), a proposta do Instituto não suportou as “(...) pressões corporativas e ideológicas - preservação de um campo de conhecimento sem as delimitações próprias de especialismo capitalista, ao lado de manutenção da religião, cujo status encontra-se em crise”. (p. 84).

Centofanti (1982) nos diz que quatro meses se passaram desde o fechamento do Instituto quando o então governo optou por contratar quatro médicos para atuarem como assistentes de psicologia no que foi chamado de *Instituto de Psicologia da Assistência a Psicopatas*, período que se estendeu de meados de 1933 até 1937. Vale ressaltar que durante esse período, ex-membros do antigo Instituto de Psicologia lutaram para o ressurgimento de um centro de Psicologia e não de Psiquiatria, como estava sendo tratado o Instituto de Psicologia da Assistência a Psicopatas.

Então, em 5 de maio de 1937, com a Lei n.452 que organizou a Universidade do Brasil, previa-se a criação do Instituto de Psicologia como parte integrante da mesma com a finalidade de cooperar nos trabalhos dos estabelecimentos de ensino. Assim, o Instituto de Psicologia ressurgiu, agora ligado à academia e completamente desvinculado da psiquiatria (Centofanti, 1982).

Pelo Decreto-Lei n. 8.393, de 17 de dezembro de 1945, que concedeu autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à Universidade do Brasil, o Instituto de Psicologia, além de manter a categoria de estabelecimento de ensino, passou a Instituto Científico e de Pesquisa. Pelo Decreto n.21.321, de 18 de junho de 1946, o Instituto de Psicologia passou à categoria de Instituto especializado incorporado à Universidade do Brasil, destinado a cooperar com as escolas e faculdades em seus fins de ensino e pesquisa e a desenvolver de acordo com as suas possibilidades, atividades de produção e pesquisa em benefício da coletividade e no interesse universitário. Assim permaneceu e funcionou, até o advento da Lei n. 4.119/62 que regulamentou o ensino de Psicologia e criou a profissão de Psicólogo. Por força do Decreto-Lei n.53, de 18

de novembro de 1966, do Decreto-Lei n.252, de 28 de fevereiro de 1967 e do Decreto n.60-455-A de 13 de março de 1967 a Universidade do Brasil passou a denominar-se Universidade Federal do Rio de Janeiro, e a Faculdade Nacional de Filosofia Ciências e Letras foi desmembrada em várias Escolas, Faculdades e Institutos, passando o Instituto de Psicologia à categoria de Unidade Universitária de Ensino e Pesquisa dentro do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ (Jacó-vilela, 1999).

Temos então, durante um longo período como descrito acima, que a Psicologia foi tornando-se cada vez mais importante, ganhando cada vez mais espaço dentro das instituições universitárias, uma vez que a disciplina de Psicologia era obrigatória em vários cursos (Centofanti, 1982). Segundo Pessoti (1988), a disciplina de Psicologia também passou a ser obrigatória nos três primeiros anos dos cursos de Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia, além também de todos os cursos de licenciatura. Para este autor, isso demonstra que a psicologia tornou-se então completamente desvinculada do caráter médico, correspondendo a um passo importante para a valorização da profissão.

Com a institucionalização da formação profissional em 1946, Pereira e Pereira Neto (2003) afirmam que “(...) *o psicólogo habilitado legalmente deveria freqüentar os três primeiros anos de filosofia, biologia, fisiologia, antropologia ou estatística e fazer então os cursos especializados de psicologia*” (p.23). Esse tipo de formação era denominada “especialistas em psicologia”. A formação como temos hoje foi inicialmente organizada em 1957, no Rio de Janeiro e em São Paulo (Pereira e Pereira Neto, 2003).

Com a Lei nº 4.119 de 27 de agosto de 1962 a profissão de psicólogo é regulamentada. Ainda nesse mesmo ano, foi emitido pelo Conselho Federal de Educação, o Parecer 403, que estabeleceu o currículo mínimo e a duração do curso universitário de psicologia. Vale ressaltar que os dispositivos legais reconheciam não só a prática exercida por psicólogos habilitados pelo curso do Parecer 403, como também aqueles que direta ou indiretamente, trabalhavam com questões psicológicas (Pereira e Pereira Neto, 2003).

Apesar do grande avanço, observa-se ainda a falta da definição das funções profissionais do psicólogo. Então, com o Decreto nº 53.464 de 21 de janeiro de 1964 essas funções foram explicitadas:

Art. 4º - São funções do psicólogo: 1) Utilizar métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de: a) diagnóstico psicológico; b) orientação e seleção profissional; c) orientação psicopedagógica; d) solução de problemas de ajustamento. 2) Dirigir serviços de Psicologia em órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares. 3) Ensinar as cadeiras ou disciplinas de Psicologia nos vários níveis de ensino, observadas as demais exigências da legislação em vigor. 4) Supervisionar profissionais e alunos em trabalhos teóricos e práticos de Psicologia. 5) Assessorar, tecnicamente, órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares. 6) Realizar perícias e emitir pareceres sobre a matéria de Psicologia (Brasil, 1964)

Segundo Pereira e Pereira Neto (2003), a partir desse decreto pode-se constatar que as funções legais do psicólogo poderiam perpassar não só a clínica, como também escolas, o trabalho, a academia e a jurídica. Isso, além de representar uma gama de possibilidades de atuação profissional, gerou disputas com outras atividades profissionais nos diferentes ramos do conhecimento. Em decorrência, houve a criação da Lei nº 5.766, de 20 de dezembro de 1971, concebendo os Conselhos Federal e Regionais de Psicologia. O primeiro Código de Ética dos psicólogos foi criado em 1975, através da Resolução nº 8, de 02 de fevereiro, do Conselho Federal de Psicologia. Um ano depois esse código foi revisto. Em 1977, o Conselho Federal (1976-1979) fixou normas de orientação e fiscalização do exercício profissional de psicólogo.

A partir de então, há um crescente aumento do número de profissionais, advindos da proliferação de cursos particulares como também do aumento da demanda por parte da população na procura de serviços psicológicos.

A psicologia e a psicanálise entraram no cotidiano das pessoas através de manuais de comportamento, revistas, programas de TV e livros sobre sexualidade. *Deitar no divã* significava sinal de *status* social. Esta atividade foi incorporada por muitas pessoas das classes média e alta. Na história do Brasil, esse período foi marcado pela repressão da ditadura militar. O predomínio da psicoterapia exercida por psicólogos em consultório particular refletia o interesse pela psicologia clínica e o ideal do atendimento em consultório liberal. Nele o psicólogo teria a liberdade de determinar o valor, as condições e a duração de seu trabalho. (Pereira e Pereira Neto, 2003, P. 24).

Ainda para Pereira e Pereira Neto (2003), durante os anos de 1980 observa-se na psicologia três grandes áreas de atuação: a psicologia escolar, a do trabalho e a clínica, sendo esta última a que desperta maior interesse entre os profissionais da área.

O Instituto de Pesquisa de Opinião de Mercado (WHO), a serviço do Conselho Federal de Psicologia divulgou, em 2001, uma pesquisa que revela o perfil do psicólogo brasileiro. A pesquisa foi feita com dois mil entrevistados e pretendeu, entre outros objetivos, traçar o perfil dos psicólogos com formação na área e levantar opiniões em relação ao exercício da profissão. Os dados coletados revelam que as mulheres são maioria absoluta no universo da psicologia, uma vez que perfazem o total de 91% dos entrevistados, que também é formado por profissionais jovens (42% tem até 35 anos), com renda média de R\$ 2 mil. São psicólogos que estão em busca de complementação de sua formação (58% fez ou faz algum curso de pós-graduação), têm preferência pela psicologia clínica (é a área de atuação de 45%). Para eles, o consultório particular

é uma conquista que vem com o amadurecimento profissional. Entre os que não exercem a função de psicólogo, 26% estão em atividades ligadas à educação (são as pessoas de mais idade, a partir de 50 anos) e outros 26% em funções técnicas, tanto em empresas privadas quanto em funções públicas (são os mais jovens e formados há menos de dez anos). Mas a maioria (oito em cada dez) tem a intenção de exercer a profissão. As conclusões gerais da pesquisa mostram um profissional ainda não plenamente realizado e que necessita de um instrumental mais específico para o seu dia-a-dia. Também carece de informações, e a lacuna entre a universidade e o mercado de trabalho parece ser grande, o que fica evidente pelo interesse em informações mais utilitárias. Mantém a expectativa de atuar e viver do ramo, mas tem dificuldades e vive uma realidade modesta, muitas vezes compartilhada com mais de uma atividade. (WHO/CFP, 2001)

No que diz respeito aos cursos de graduação, segundo a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia³, temos uma maior concentração de cursos na região Sudeste e um número reduzido de cursos na região Norte, como pode ser observado na Tabela 04.

Tabela 04: Cursos de graduação em Psicologia por regiões

	Instituições Particulares	Instituições Públicas
Região Centro-Oeste	18	6
Região Nordeste	45	15
Região Norte	15	3
Região Sudeste	163	12
Região Sul	72	7

³ Fonte: <http://www.abepsi.org.br/web/default.aspx>, Acessado em 10/12/2009.

Para Carvalho e Yamamoto (2004) a partir de 1970 tivemos a inclusão da psicologia nos serviços contidos no oferecimento para a população, dando assim, início a uma profunda mudança na política de saúde mental no país.

Essa mudança teria sido provocada pela falência do “milagre econômico brasileiro” e pela conseqüente necessidade de reduzir os custos de serviços de saúde prestados pelo poder público e, ao mesmo tempo, de ampliar a assistência à saúde, mesmo que fosse pelas vias da privatização. Porém, com a reorganização dos movimentos populares, forma-se uma oposição a essas políticas de saúde e como resultado surgem novas reformulações baseadas em experiências americanas e européias (Castelar, 2005, p. 64).

Segundo Carvalho e Yamamoto (2004), a profissão de psicólogo se consolidou em plena ditadura militar e o mercado de trabalho era restrito para o profissional liberal que atuava com psicologia clínica em consultório particular, mas por outro lado, podia-se notar certa insatisfação com o papel da profissão, pois havia certa crítica feita à psicologia clínica tradicional, pois esta não apresentava significado social, fazendo com que surgisse, nessa época, práticas alternativas com mais relevância social. Assim, a partir desse contexto, hospitais e centros de saúde foram absorvendo esses profissionais interessados em trabalhar com o social, mas ressalta-se que o “modelo tradicional” ainda se fazia presente.

Frente ao exposto, cabe questionar se essas mudanças no âmbito social e da própria estruturação da área resultaram em mudanças nos cursos de Psicologia, de modo a formar um profissional apto a atender às novas demandas. Contudo, visto não ser esta questão objetivo de nossa investigação, cumpre sinalizá-la como tema de novas pesquisas.

4. OBJETIVOS

Direcionados pela necessidade de se compreender os sentidos da universidade para estudantes ingressantes e concluintes, o presente trabalho tem como objetivo geral investigar os afetos envolvidos no processo de adaptação ao ambiente universitário de alunos ao ensino superior e sua influência na relação do aluno com o curso, ao longo de seu desenvolvimento.

Como objetivos específicos pretende-se:

- Investigar a manifestação dos afetos na universidade em relação ao ensino-aprendizagem e nas relações interpessoais;
- Compreender os sentidos do ensino superior para alunos ingressantes e concluintes da graduação;
- Analisar a forma como os afetos interferem na formação profissional dos alunos, em sua permanência e conclusão do curso.
- Identificar aspectos que promovem e/ou dificultam a adaptação e integração ao ensino superior.

5. METODOLOGIA

Pode-se observar que, entre as ciências, especialmente as humanas, vem acontecendo, nos últimos tempos, um movimento de busca pela superação de uma visão que prioriza a estabilidade constante e uma estrutura fixa do conhecimento, ou seja, uma ordem permanente e estratificada. Nesse movimento, desmistificam-se as certezas do cientificismo, questionando a infalibilidade absoluta das ciências, recuperando, assim, a validade da interpretação a respeito dos fenômenos e objetos de estudo. Nessa mesma linha, defende-se que as ciências humanas não devem se conduzir pelos padrões das ciências naturais, devido às suas especificidades.

Mas, as peculiaridades dessa área de pesquisa, exigiram mudanças metodológicas. Tomando por base fenômenos e fatos sociais, as novas linhas de pesquisa priorizam os aspectos qualitativos, expondo a complexidade humana e buscando observar, reconhecer e analisar os significados até então não trabalhados da vida social.

A pesquisa qualitativa surge por uma necessidade gerada a partir de uma insuficiência da pesquisa quantitativa na área das ciências humanas e sociais, as quais somente são compreendidas pelo contexto do objeto de estudo e das relações que este estabelece.

5.1 Procedimentos

A coleta de dados se baseou no procedimento conhecido como questionário de perfil e complementação de frases, além de entrevistas (Anexo 02).

O primeiro, de perfil, é um questionário fechado, no qual procuramos conhecer melhor cada aluno participante da pesquisa, através de perguntas relacionadas ao contexto no qual ele está inserido. Assim, pretende-se com o questionário de perfil, agrupar informações relevantes para a compreensão da realidade na qual cada aluno participante está inserido. Segundo González Rey (2005):

O questionário de tipo fechado é utilizado somente para obter informação objetiva que seja suscetível de descrição e que possa adquirir diferentes significados no curso da pesquisa por meio da sua relação com outras informações, como, por exemplo, os aspectos relativos ao modo de vida (...) (p.51).

Após o preenchimento do questionário de perfil, os alunos partiram, então, para o preenchimento do complemento de frases, proposto por González Rey (2005). Tal procedimento foi adotado, pois, segundo o autor, traz múltiplas opções de análise qualitativa, além de ser um instrumento que possibilita tanto informações diretas (intencionalidade do sujeito), como também informações indiretas (relações do sujeito com as expressões do instrumento).

Segundo González Rey (2005):

Este instrumento apareceu na literatura como um teste projetivo (Rotter), propondo significados particulares para formas gerias de expressão das pessoas diante das frases (...). Em nossas pesquisas, começamos a usa-lo como instrumento nos anos 70 (...). (p. 57).

Ainda, como justificativa para a utilização desse tipo de instrumento, temos que o complemento de frase: *“permite a expressão de sentidos subjetivos diferenciados em áreas e aspectos muito distintos da vida das pessoas, isso constitui um dos pontos fortes de sua utilidade na pesquisa”* (González Rey, 2005, p. 57).

O complemento de frases foi elaborado a partir de questões que foram levantadas como sendo pertinentes ao processo de adaptação do estudante universitário nesse novo ambiente no qual ele está sendo inserido, bem como as questões que perpassam todo o momento de graduação, até a saída desse

estudante para o mercado de trabalho. A partir de leituras de trabalhos relacionados a esse processo, bem como aos objetivos da pesquisa, primeiramente foram levantadas algumas questões que deveriam ser respondidas, e posteriormente, essas questões foram transformadas em frase, e assim, em complemento de frases.

O complemento de frases foi elaborado pela pesquisadora deste trabalho, a partir das questões levantadas acima, juntamente com sua orientadora, a fim de, através dessas frases, responderem ao problema de pesquisa.

Posterior ao preenchimento do questionário de perfil e complemento de frase fez-se uma pré-análise das respostas, a fim de buscarmos questões que remetam a sentimentos relacionados ao ensino superior, que foram utilizadas na entrevista. Para esta entrevista, foi realizado um encontro com os sujeitos participantes da pesquisa, que, em grupo falaram sobre sentimentos que remetiam ao ensino superior e as questões de afeto. Tal entrevista foi gravada. Vale ressaltar que esses encontros se deram de forma separada entre os alunos do primeiro ano e um do último.

As entrevistas tiveram caráter interativo entre pesquisadora e sujeitos, onde ambos podiam perguntar e responder. A pesquisadora interveio sempre que houve necessidade de maiores esclarecimentos, por parte dos sujeitos, ou para estimular o fluxo da conversa.

Na seqüência, as verbalizações das entrevistas gravadas foram transcritas pela pesquisadora logo após a entrevista, em um diário de pesquisa.

5.2 Descrição e caracterização dos sujeitos e da instituição da pesquisa

Na presente pesquisa, a escolha dos sujeitos se fez de fundamental importância, pois foi através das narrações sobre suas experiências que se construíram os dados da pesquisa.

A população do presente estudo compõe-se de 66 estudantes do curso de Psicologia de uma Universidade Confessional e Comunitária de Campinas, interior do estado de São Paulo, sendo 46 do primeiro ano e 20 do último ano.

Como critério de inclusão dos participantes foi estabelecido: ser aluno regularmente matriculado no primeiro e último ano do curso de Psicologia no período integral; aceitar participar da pesquisa; possibilidade de responder ao questionário de perfil, ao complemento de frase e participar do encontro para entrevista coletiva; consentimento de participação mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram excluídos os estudantes que não desejaram participar do estudo e os que tiverem algum vínculo acadêmico-científico com os pesquisadores. Os participantes foram caracterizados através do questionário de perfil (Anexo 2).

Na instituição, obtivemos a informação de que ingressaram 150 alunos, que são divididos em duas salas de 75 estudantes.

Como pode ser observado, o número de ingressantes pesquisados diverge do número de concluintes, pois encontramos dificuldades no decorrer da pesquisa em localizar os sujeitos concluintes devido à falta de tempo, localização e acesso aos mesmos, pois estes estavam concluindo o curso, e assim, não mais indo para a universidade todos os dias. Ressaltamos também que no último ano do curso de psicologia dessa instituição, as salas são divididas em grupos pequenos, o que tornou ainda mais difícil o acesso a esses alunos.

5.3 Construção de informação

Para a construção das informações da presente pesquisa, houveram duas etapas.

Na primeira etapa, deu-se o contato prévio com os professores responsáveis pelas disciplinas para agendamento do dia e horário para visitar as turmas e apresentar a proposta de pesquisa. Ressalta-se que no processo de busca pelo professor que autorizasse a pesquisa, encontramos alguns pequenos entraves. Posteriormente à autorização, os participantes foram localizados em sua sala de aula, em uma disciplina típica do primeiro e último ano do curso de Psicologia. Neste dia, além de levantar os interessados em participar, agendou-se a data e local para a aplicação do questionário de perfil e do instrumento de complemento de frases. Nessa oportunidade também foi esclarecido aos alunos os procedimentos que foram adotados, garantindo-se o anonimato dos

participantes. No início da aplicação foi retomada a explicação sobre os objetivos da pesquisa, sua justificativa e uso dos dados obtidos. O pesquisador acompanhou os estudantes na leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficando à disposição para informações necessárias. Foi esclarecido que a identificação do participante é solicitada somente para garantir que, no caso de desistência, seu dado possa ser eliminado.

Apesar do número de ingressantes tenha sido 150, conseguimos apenas 46 interessados em participar da pesquisa.

As respostas ao questionário de perfil e complemento de frase ocorreram de forma individual, de acordo com a disponibilidade de cada estudante. A duração estimada de cada questionário juntamente com o complemento de frase foi de 60 minutos, pois percebeu-se que neste tempo foi possível obter informações suficientes sobre a percepção dos participantes em relação aos sentidos pesquisados, sem, no entanto, promover desgastes pessoais e cansaço.

Após a aplicação do questionário de perfil e complemento de frase, foi feita uma pré-análise dos dados obtidos para levantamento de possíveis questões, a fim de se partir então para a segunda etapa da coleta de dados.

A segunda etapa da coleta de dados deu-se através de um encontro com alguns alunos que participaram da primeira etapa, onde foi feita uma entrevista, que pretendeu aprofundar-se nos aspectos que apareceram nos instrumentos aplicados, que remetem aos afetos, através de questões disparadoras.

A aplicação do questionário de perfil e complemento de frase, além da entrevista foi feita pelo pesquisador, mestrando em Psicologia, que tem se preparado quanto aos aspectos teóricos, metodológicos e éticos para a realização da pesquisa. Tal procedimento foi executado sob orientação e supervisão da professora orientadora.

5.4 Análise crítica de riscos e benefícios

Com o intuito de desenvolver esta pesquisa de acordo com os critérios éticos preconizados pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, o projeto foi submetido à apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Folha de

Rosto SISNEP FR 274817 e protocolo número 596/09) e os participantes foram orientados sobre a natureza, os objetivos e condições do estudo.

Os procedimentos envolvidos no estudo não sugerem a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos participantes.

Considerando que o estudo está sendo desenvolvido por mestrando da mesma instituição de origem dos estudantes, a liberdade do consentimento foi particularmente garantida aos participantes. Para se evitar constrangimento ao estudante e a influência de autoridade direta, preservando a inteira liberdade de manifestação dos participantes, e da não divulgação dos nomes ou registro acadêmicos dos estudantes, foi definido mais um cuidado metodológico: exclusão dos estudantes que sejam pares do pesquisador.

As informações de que o participante: (1) tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo à sua vida acadêmica; (2) terá sua identidade mantida em sigilo; (3) não terá ônus financeiro ou acadêmico; (4) não receberá benefício financeiro ou acadêmico, estão apontadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, este Termo também proporciona informações sobre os procedimentos de coleta adotados e explicita que os dados obtidos serão utilizados com finalidade única de pesquisa. Será realizada a divulgação dos resultados, sejam favoráveis ou não, à instituição, em eventos de natureza científica e por meio de publicação, sendo sempre preservada a identidade dos participantes.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado em duas vias, de modo que o participante pudesse reter uma via consigo. Isso possibilitou ao participante a recuperação de informações sobre a pesquisa de que participa e meios de estabelecer contato com os pesquisadores.

5.5 Descrição dos resultados

Após o término da coleta e transcrição de dados, iniciou-se a fase de análise dos dados. Esta etapa consistiu em uma organização sistematizada dos

materiais acumulados durante a investigação e objetivava apresentar os dados ao leitor, de forma clara, no intuito de facilitar a interpretação dos mesmos. A análise dos dados colhidos foi feita à luz das concepções trazidas pela Psicologia Histórico-cultural.

A análise dos relatos foi realizada mediante o agrupamento em classes de respostas, atendendo à similaridade do conteúdo, aos itens presentes no roteiro de entrevista e a literatura da área no exame dos aspectos envolvidos nas questões afetivas voltadas à integração ao ensino superior e ao curso. A análise para classificação em categorias foi precedida por uma leitura inicial para a exploração do material, de forma a identificar a existência de itens anteriormente não previstos. Após a descrição das categorias estabelecidas para a análise do material, o conteúdo dos relatos foi analisado pela pesquisadora, visando a maior concisão no tratamento das informações.

Por fim, foram analisadas as relações entre os aspectos afetivos e as características na construção de sentidos que se produziram no processo de integração inicial e final do estudante ao ensino superior ou ao curso.

Segundo Bogdan e Biklen (1994),

(...) a análise envolve o trabalho com os dados, sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros (p. 225).

O procedimento de análise dos dados partiu da transcrição dos questionários de perfil, complementos de frases e das entrevistas, seguindo-se à construção de *Categorias* correspondentes aos complementos de frases e entrevistas. Para essa fase de análise, a pesquisadora extraiu os dados dos questionários de perfil e organizou em forma de tabelas, e posteriormente, retirou trechos dos complementos de frases e posteriormente das entrevistas transcritas,

organizando esses dois últimos dados nas citadas Categorias, agrupando-os de acordo com sua natureza e função, conforme previsto anteriormente. Estas categorias foram baseadas em agrupamentos de temas, conteúdos e questões centrais, considerando os objetivos da pesquisa. A utilização das categorias possibilitou o agrupamento de dados relacionados a um mesmo tema, correspondendo a categorias nas quais os dados são organizados de acordo com suas características.

Na construção das Categorias, foram constituídos conjuntos nos quais foram selecionados recortes de relatos dos sujeitos, que tinham em comum a mesma natureza e função, recebendo uma denominação específica.

Quanto ao conteúdo das respostas obtidas, após a transcrição integral das entrevistas, foi feita a construção de categorias e realizada análise de conteúdo conforme Bardin (1975).

É importante ressaltar que o mais importante na construção dessas categorias não é a frequência com que aparecem os temas e conteúdos apreendidos das verbalizações dos sujeitos, mas sim a importância dos mesmos para a compreensão do objetivo da investigação.

De acordo com Aguiar (2006), os dados resultantes

Devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as determinações constitutivas do sujeito (p. 12).

Na presente pesquisa, as Categorias indicam os aspectos relacionados com a dimensão afetiva identificada na construção de sentidos de ensino superior para os estudantes. Na etapa final, foi desenvolvida a interpretação das categorias construídas, baseada na perspectiva histórico-cultural, que fundamenta a concepção de afetividade apresentada.

Com o intuito de facilitar na localização e análise das verbalizações que compõem as categorias, nomearam-se os sujeitos como S1I, S2I, S3I,..., S47I como alunos ingressantes e S1C, S2C, S3C,..., S20C como alunos concluintes para os complementos de frases, e nomes fictícios para as entrevistas. No que diz respeito às entrevistas, os sujeitos selecionados foram: S22I, S46I, S16C e S20C, e seus nomes fictícios foram respectivamente: Luana, Marcos, Marina e Carlos.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Importa lembrar que o procedimento de análise dos dados partiu da transcrição dos questionários de perfil, complementos de frases e das entrevistas, seguindo-se à construção de categorias a posteriori. Para a organização dos dados do primeiro instrumento optou-se por tabelas e, no que se refere às entrevistas, foram organizadas categorias com base em agrupamentos de temas, conteúdos e questões centrais, considerando-se o objetivo do trabalho, qual seja, investigar o papel dos afetos na formação de psicólogos.

A seguir, apresentamos os resultados e discussão das informações provenientes do questionário de perfil, em que procuramos oferecer ao leitor uma visão de quem são os alunos graduandos em curso de psicologia da instituição investigada.

Assumir-se como futuro psicólogo requer clareza sobre muitos aspectos constituintes do compromisso com a profissão. É preciso ter conhecimento e saberes profissionais e pessoais, conhecimento dos conteúdos, metas e objetivos profissionais, saber sobre o que fazer, mas sem perder de vista que os sujeitos nesse momento ainda são estudantes universitários. Para tanto, é indispensável conhecer esses alunos, pois estes são o ponto de partida e o balizador dos caminhos e processos educativos.

Pudemos observar que os alunos têm origens diversas, sendo alguns de outras cidades; outros de outros estados, jovens que estão cursando a universidade porque conseguiram bolsas de estudos, uns moram com as famílias, outros sozinhos, enfim, evidencia-se a heterogeneidade que caracteriza essa população e que necessita ser considerada pela formação que lhes é oferecida. Após algumas leituras, os sentimentos apontados pelos alunos ao ingressar, cursar e terminar um curso superior nos fornecem um panorama do que sentem, pensam e representam os alunos de psicologia sobre o curso e sobre o que significa ser universitário, permitindo que se explore alguns dos principais sentidos que atribuem à sua formação, ao curso que escolheram fazer e à psicologia como profissão. São esses aspectos que nos propomos a analisar primeiramente.

A seguir, traremos os dados levantados a partir do questionário de perfil, respondido pelos alunos ingressantes e concluintes pesquisados.

A - Os ingressantes do curso de psicologia

Tabela 05: Principais características dos ingressantes pesquisados

Características		Nº	de %	
		alunos		
Sexo	Feminino	35	76	
	Masculino	11	24	
Idade	17 a 19	29	63	
	20 a 22	9	19,5	
	22 a 24	2	4,3	
	25 a 27	1	2,1	
	28 a 30	2	4,3	
	49 a 51	2	4,3	
Mora com	Pais	21	45,6	
	Amigos	25	54,4	
Motivos de escolha do curso	Sempre gostaram e tiveram interesse pela área	16	34,7	
	Autoconhecimento	7	15,2	
	Orientação vocacional/amigos	3	6,5	
	Gostar de ajudar outras pessoas	5	10,9	
	Realização pessoal	4	8,7	
	Relaciona-se bem com as pessoas	4	8,7	
	Familiares com depressão	2	4,3	
	Fora da Família	14	28,3	
	universidade, relaciona com se	Ninguém	3	6,5
		Amigos do tempo de escola	10	19,6
Amigos da cidade natal		12	23,9	
Amigos da cidade natal que moram em Campinas		3	6,5	
Namorado (a)		3	6,5	
Amigos da casa onde moram		2	4,3	
Amigos de festas		2	4,3	
Dependência Financeira dos pais	Sim	46	100	
	Trabalha			
	Sim	5	10,8	
	Não	41	89,1	

A observação das respostas ao Questionário de Perfil dos 46 Ingressantes pesquisados revela que a faixa etária dos alunos varia de 17 a 51 anos, nos mostrando uma grande diversidade de idades presentes no curso. Contudo, a

grande maioria, 63%, tem entre 17 e 19 anos, idade considerada por muitos autores da psicologia do desenvolvimento como final da adolescência ou início da vida adulta, logo, fase de transição. Esse fato, por si só, revela a necessidade de se investir nos cursos de graduação em cuidados com esses jovens, sobretudo no que concerne a sua afetividade, visto que vivenciam um momento novo, cheio de desafios, como por exemplo, morar fora de casa e, muitas vezes, é a primeira vez que enfrentam a vida em uma cidade grande. Esse aspecto confere à adaptação do aluno ao curso grande complexidade e precisa ser considerado pelos cursos de graduação.

Outro dado que merece consideração é o fato do curso de psicologia se caracterizar como um curso feminino: 76% dos alunos são mulheres, o que, somado às considerações feitas acima, em relação à pouca idade dos alunos, confere maior especificidade à essa população. Como vivem essas meninas tão jovens fora de seus lares, longe de seus pais? Segundo as informações fornecidas, a maioria mora com os amigos, longe de suas cidades. Conforme também revelam os dados, a grande maioria depende financeiramente de seus progenitores, o que nos leva a questionar se essa dependência é somente financeira ou também afetiva. Fato é que declaram que saíram de casa para fazer faculdade, que visitam os pais pelo menos duas vezes por mês e que gostariam de visitá-los com mais frequência.

Em relação aos motivos que levaram os alunos a escolher a profissão, destaca-se a atração e o gosto pela área, o que, provavelmente, decorre da visibilidade que este curso apresenta, uma vez que os alunos já demonstraram interesse pelo curso durante algum tempo antes mesmo de ingressar. Outros sete alunos optaram por fazer psicologia para se conhecerem melhor, o que se constitui um complicador, visto que a motivação assume caráter mais subjetivo, sem considerar as efetivas condições materiais e históricas da profissão. O gosto por ajudar os outros, a realização pessoal e a possibilidade de conhecer melhor a mente humana também são razões declaradas. Contudo, não aparecem razões que tenham em sua base o conhecimento da área ou do mercado de trabalho, revelando uma escolha que se sustenta em uma visão idealizada e romantizada da profissão.

No que se refere às relações dos ingressantes, a maioria tem a família como principal fonte afetiva, além dos amigos do tempo de colégio, o que confere ainda mais complexidade aos aspectos afetivos envolvidos na adaptação dos alunos à nova situação. Cabe indagar se no decorrer do curso os alunos conseguem ampliar suas relações, sobretudo com os colegas de turma, o que se poderá observar na discussão dos dados a seguir, referentes aos alunos concluintes.

B - Os concluintes do curso de psicologia

Tabela 06: Principais características dos concluintes pesquisados

Características		Nº	de %
		alunos	
Sexo	Feminino	15	75
	Masculino	5	25
Idade	22 a 25	17	85
	26 a 29	3	15
Mora com	Pais	13	65
	Amigos	7	35
Motivos de escolha do curso	Identificação com a área	2	10
	Autoconhecimento	9	45
	Gostar de ajudar outras pessoas	3	15
	Influência de amigos	1	5
	Satisfação pessoal	2	10
	Curiosidade	1	5
	Curso de segunda opção	2	10
	Família	3	15
Fora da universidade, relaciona com se	Ninguém	3	15
	Amigos do tempo de escola	3	15
	Amigos da cidade natal	3	15
	Namorado (a)	6	30
	Amigos de amigos/amigos de estágio	1	5
	Professores/ grupo de pesquisa	1	5
	Dependência Financeira dos pais	Sim	20
Trabalha	Sim	1	5
	Não	19	95

No que diz respeito aos concluintes pesquisados, temos que a faixa etária dos 20 estudantes varia de 22 a 29 anos, sendo cinco homens e 15 mulheres.

Como os ingressantes, todos dependem financeiramente dos pais, e apenas um trabalha. A maioria (13) ainda mora com os pais, e apenas sete saíram da casa dos pais para estudar. Estes, como os ingressantes, visitam os pais pelo menos duas vezes por mês, e gostariam de visitá-los com mais frequência, o que denota apego à família, apesar dos cinco anos fora da casa dos pais.

Ao serem questionados sobre com quem se relacionavam além dos colegas da faculdade, três alunos relataram não se relacionar com mais ninguém, o que, mais uma vez, nos mostra a importância das relações estabelecidas durante a graduação. Outros seis estudantes disseram se relacionar com amigos do tempo de escola ou da cidade natal, o que por sua vez leva à suposição de que se mantém os vínculos anteriores à graduação. Quatro se relacionam apenas com seus (suas) respectivos (as) namorados (as) e outros três com a família. O restante relatou se relacionar com amigos de amigos, colegas do grupo de pesquisa, professores e colegas do estágio.

Por motivos de escolha do curso, observamos que nove optaram por fazer este curso para alcançar o auto-conhecimento, o que nos faz supor a importância que este curso teve para esses alunos. Três alunos disseram optar pela psicologia para poder ajudar o próximo, o que denota o caráter assistencial de algumas representações sobre esta profissão. Dois alunos relataram terem identificação com a área e um optou pelo curso por influência de amigos. Outros dois escolheram a psicologia pela satisfação pessoal e curiosidade. Dois estudantes fizeram o curso como uma segunda opção: um por não ter o curso que queria em sua cidade e outro porque o curso de primeira opção não era satisfatório no que diz respeito ao mercado de trabalho.

Comparando ingressantes e concluintes, podemos notar que aqueles que saíram de casa para fazer faculdade gostam de morar sozinhos ou com amigos, devido à independência que morar fora de casa proporciona. Contudo, tiveram dificuldades no começo para se adaptar à nova realidade, como cuidar de casa, do dinheiro e de suas responsabilidades. Visitam suas famílias periodicamente, mas gostariam de visitá-las mais. Ao contrário dos ingressantes cuja maioria mora sozinho ou com amigos, os concluintes moram com os pais. A maioria dos ingressantes e concluintes possui carro para se locomover até a universidade e

preferem como lazer viajar, ir ao teatro, ler livros e navegar na internet. Do total de 66 estudantes que responderam ao questionário, apenas 6 relataram ter outro psicólogo na família, levando-nos a questionar a influência que modelos familiares exercem sobre a escolha da futura profissão em jovens de classe média.

Por entender que as informações fornecidas pelo questionário de perfil permitem apenas uma visão geral dos alunos e de suas concepções, visto o caráter mais quantitativo do instrumento, apresentamos, a seguir, um esforço de aprofundamento na análise das questões centrais que emergiram nos outros dois momentos da pesquisa. Assim, utilizaremos para a análise a seguir os dados de dois instrumentos distintos: os complementos de frases que foram respondidos por todos os sujeitos da pesquisa – 46 ingressantes e 20 concluintes – e as entrevistas que foram realizadas com quatro alunos – sendo 2 ingressantes e 2 concluintes. Cumpre também esclarecer que no caso dos complementos de frase, devido à grande quantidade de respostas, utilizaremos números seguidos de I para ingressantes e C para concluintes, para diferenciar falas de sujeitos diferentes. Já nas entrevistas serão utilizados nomes fictícios, por estar mais de acordo com nossos pressupostos no que concerne às narrativas.

6.1 Categorias de análise

I - Sobre os sentimentos e sentidos relacionados à universidade

Ao ingressarem na universidade, os alunos deparam-se com uma realidade diferente da experienciada até então, o que, por vezes, os deixam confusos, levando-os a comparações com a vida anterior, entendendo-as como aparentemente melhor do que a situação atual. Essas questões são levantadas em razão do significativo número de alunos que deixaram a casa dos pais para morar sozinhos ou com amigos, o que, por vezes, não os agrada, uma vez que deixam o conforto e comodidade da casa dos familiares, para assumirem responsabilidades para as quais ainda não se sentem preparados.

Luana: Quando eu entrei na faculdade, eu tinha saído do terceiro ano direto, então eu estava acostumada com uma vida com meus pais, tinha um quarto só pra mim, essas coisas. Aí quando eu vim pra Campinas eu tomei um choque, porque eu vim pra morar em um pensionato com mais 11 meninas, e eu dividia quarto com mais duas meninas, uma fazia psicologia comigo e até hoje é a minha melhor amiga, sempre me dei muito bem com ela e com outra menina da medicina. E nesse pensionato, no total eram 12 meninas, e isso pra mim foi um choque porque eu não tinha meu espaço, eu tive muita dificuldade para me adaptar. Porque em casa eu tinha um quarto só pra mim, banheiro só pra mim, tudo só pra mim. E aqui não tinha nada disso. Então eu senti um choque muito grande em relação a isso. E também de ficar longe dos meus pais, porque eu não estava acostumada. Então, o primeiro semestre foi muito difícil pra mim.

Ou também decepcionam-se com o ensino superior, por não ter suas expectativas atendidas. No caso de Marina, por não ter conseguido fazer amigos, por não ter vivenciado todos os momentos da forma como gostaria, a graduação acabou sendo algo frustrante:

Marina: Ah, eu tinha muita expectativa! Aquela coisa de vida universitária, festa, badalação, faltar da aula, pegar DP, nossa! E eu não tive nada disso. Nem DP eu tive! Foi a maior frustração em termos de relações, nada a ver com o curso, pelo contrário, cada vez mais eu gostava do curso, mas senti muita falta dessa fase. Agora em termos de vida universitária, não fiz nada. Pensava que ia gritar nas festas com orgulho meu curso, mas não, não tive isso. Eu não estava inserida em nenhuma dessas coisas, atlética, vestir camiseta do curso. O que me frustrou muito, porque eu tinha a expectativa de zoar, que ia ser a melhor fase da minha vida. Acho que uma coisa que me marcou muito foi a questão social. Eu vim de outro estado, e aqui o pessoal tem muito dinheiro, e eu não, e isso me excluiu muito.

Logo ao ingressarem, e depararem-se com essa nova realidade, essas expectativas anteriores, como também seus medos, modificam-se ao longo do percurso universitário, transformando, assim, esses sujeitos, como foi o caso de Marina, que, nos últimos anos de graduação, assim que colocava os pés na faculdade, já se sentia sozinha e triste. A questão socioeconômica se evidencia como barreira nos relacionamentos, o que também deve ser objeto de preocupação dos formadores, no que concerne à formação dos sujeitos.

Contudo, se de um lado alguns se sentem sozinhos e vivenciam sentimentos negativos, outros tentam aproveitar ao máximo essa nova fase, como foi o caso de Carlos, que conseguiu atender suas expectativas:

Minha expectativa inicial era o preenchimento da questão pessoal. Nisso eu tive muita coisa, foi muito. Até um pouco mais do que eu esperava. A minha maior expectativa era essa. Além de fazer amigos (...).

Nota-se a importância dos relacionamentos afetivos nesse momento, uma vez que, ao se verem em um novo ambiente, rodeados por diferentes culturas, regras e modos de ser, os estudantes encontram nos amigos, um ponto de apoio.

Apesar de perceberem a importância dos afetos nesse momento, os alunos universitários encontram algumas dificuldades, relacionadas ao início de uma nova fase, mudanças de amizades, abandono do passado, familiares e amigos do tempo de colégio. Assim, não conseguem se desligar dos afetos do “passado”, para assim, construir novas relações. O medo e a insegurança se fazem presentes nesse primeiro momento, o que nos mostra o quão importante seria, neste caso, o apoio e o conforto presente nas relações.

Ao serem questionados sobre as dificuldades do momento de ingresso na universidade, respondem:

Não conhecer a cidade e as pessoas (Luana), conviver com outras pessoas (Carlos), relacionamento com as pessoas de nível social alto, já que aqui é o que mais tem (Marina).

Os sentimentos relacionados ao ingresso são muitos. Vão desde euforia, por estar realizando um sonho, até medo e tristeza, por abandonarem a casa dos pais, e deixar o passado para trás. Isso faz com que os estudantes sintam-se:

Feliz (Marcos); as vezes meio perdido, porém feliz (Carlos); deslocada (Luana), desamparada (Marina).

Como podemos notar nas falas acima, esse novo momento traz um emaranhado de sentimentos que, por vezes, confundem-se. Esse aspecto evidencia a diversidade de sentidos que serão construídos dentro desse novo ambiente. Assim, esses novos e velhos estudantes universitários configuram novos sentidos, e vão, a partir desse ponto, moldando seus pensamentos relacionados à universidade.

Ao ingressarem, os sentidos sobre a universidade é de um lugar e um momento em que tudo pode acontecer, bem como o lugar onde todos os sonhos serão realizados. Para os ingressantes, esses sentidos são ainda mais evidentes, devido às expectativas geradas pelo investimento feito em direção ao que planejaram para suas vidas.

Marcos: Quando eu entrei eu não gostei muito não. Eu tinha outra idéia de universidade. Eu achei o pessoal muito relaxado. Eu achava que era diferente, e quando vi, sei lá, o jeito que o pessoal lidava com a faculdade me decepcionou, ninguém se importa muito com as coisas. Gostei muito de ter entrado na faculdade. É a melhor fase da minha vida. Estou adorando.

Ou

Luana: Hoje em dia eu meio que me decepcionei um pouco, principalmente por não ter feito tantos amigos. Pensava que ia fazer mais.

Como as expectativas ao ingressarem, há também as pretensões desses estudantes ao saírem da universidade, no caso dos concluintes. Nota-se que os sujeitos dessa pesquisa vêm na universidade um meio para ascensão social e entrada no mercado de trabalho. Esse fato decorre da proximidade com a formatura, e com a pressão exercida pela sociedade de se colocar tão logo no mercado de trabalho.

Carlos: É uma coisa que você tem que escolher, ninguém pode escolher pra você. Primeiro pelo mercado de trabalho que exige, mas eu gostei muito, tanto que eu quero fazer outra faculdade. Não agora, porque o que eu quero mesmo é pegar o diploma e trabalhar, sair de casa, começar a criar a minha vida. Mas quando estiver tudo estabilizado, quero fazer um curso de engenharia. Vai demorar, mas eu quero. Eu gostei muito dessa experiência.

Aqui, como dissemos acima, pudemos notar que, apesar da vontade de permanecer na faculdade, mostrada através do interesse em uma nova graduação, a inserção no mercado de trabalho se faz mais importante que as próprias vontades do sujeito, sendo uma delas, experimentar novamente todas as emoções vividas durante a graduação, o estabelecimento de novas amizades, relações, conflitos, etc. Contudo, fugindo ao que vinha demonstrando Carlos até aqui como alguém satisfeito e identificado com o curso, soa estranho o fato de pretender fazer engenharia, o que mereceria uma análise específica e aprofundada.

Para Marina, a proximidade do término da graduação acaba deixando explícita algumas emoções e sentimentos relacionados às lembranças ruins vivenciadas durante o curso.

Marina: Bom, primeiro eu acho que emoção mesmo, foi ter me deparado com os estágios e ter gostado de fazer estágio, ficar emocionada com a dinâmica de ir ao estágio e depois ter aula de estágio, ler sobre o que estou estagiando. Agora tem uma emoção negativa que eu queria falar: eu não gostei da minha graduação. Não do curso, mas da graduação em si, aquela coisa assim de não ter com quem sair, sabe, eu sou de fora e não tenho amizade aqui, esse tipo de coisa. Na verdade, não teve emoção fora do

currículo, da grade de aulas. Não teve emoção fora, festas, essas coisas. Eu não vivenciei nada fora do curso, das aulas, e eu sinto muita falta disso. E sabe, eu não tenho nenhum amigo aqui. Tenho amigos da minha cidade, os que são da Bahia, mas aqui em Campinas, eu não tenho ninguém.

Esses dados confirmam os estudos de Astin e Kent (1996), que afirmam que a vivência acadêmica traz benefícios importantes ao desenvolvimento pessoal e à adaptação ao meio acadêmico. Assim, podemos notar o quanto essa falta de relacionamentos interferiu no andamento do curso de Marina, o que nos leva a questionar sobre quais as mediações necessárias à formação na construção de relações entre alunos de graduação, ou, pelo seu contrário, o que explicaria o fato de uma convivência diária de quase 5 anos não resultar em construção de vínculo. Em se tratando de graduandos em Psicologia, esta questão parece muito relevante.

Já Carlos revela vivências de outra natureza:

Carlos: Uma das coisas que mais me marcou foi no terceiro ano, quando começamos a ter mesmo as teorias, a falar das teorias psicanalíticas, comportamentais e humanistas, que é a psicologia crua que a gente quer ver quando entra. E eu lembro das aulas de humanista, que eu participava e era um diálogo muito bom, porque eu conseguia me colocar. Sabe quando alguém está falando de alguma coisa que sabe, aí você tem vontade e sabe o que ta falando. Você sabe, você entende e você acredita. Tipo, eu estou falando da minha vida, eu estou discutindo com alguém alguma teoria, mas aquilo faz parte de mim, estou aprendendo sobre coisas super significativas pra mim. Eu conversando com um professor, as vezes eu monopolizava as aulas, porque eu perguntava pro professor, ele respondia, eu perguntava de

novo. Então uma das maiores emoções positivas foi essa. Agora de ruim, teve alguns professores que deixaram a desejar, teve até um professor que mal deu aula, ele deve ter dado umas três aulas só, então isso as vezes desmotiva a gente, porque eu acho chato, a gente perde a vontade de vir pra faculdade, não tem motivo pra ir. Com professor assim, eu fazia o mínimo, só pra passar. Eu fiquei triste, porque mais pra frente, isso fez falta. Eu queria ter aprendido mais, descoberto mais coisas, mas por causa de professores assim, ficou defasado.

A fala de Carlos evidencia a heterogeneidade do processo de formação e a singularidade dos sujeitos nele envolvidos. Também permite afirmar que o aluno que consegue um equilíbrio afetivo maior tende a se apropriar de seu processo de formação de modo mais consciente, demonstrando uma avaliação do processo e uma auto-avaliação, que indicam seu amadurecimento pessoal e profissional.

O aluno adulto é um sujeito particular, com suas características psicológicas e comportamentais específicas construídas ao longo de sua história de vida. Inserido em uma sociedade letrada, científica e tecnológica, experimentou a proximidade com os conhecimentos escolares, porém, apenas na fase adulta é que está tendo a oportunidade de ter acesso aprofundado a esses conhecimentos, ao frequentar a universidade. É um sujeito que busca alcançar conhecimentos socialmente válidos.

Freire (1975) afirma que o ser humano, enquanto ser de relações, é capaz de, na organização reflexiva do seu pensamento, renunciar à condição de objeto, exigindo tornar-se o que é por vocação: sujeito. Tendo seus conhecimentos e opiniões valorizados, o aluno pode caminhar no sentido de tornar-se o sujeito ativo que é. Essa prática corrobora para o educando desvelar o mundo de opressão mediante um caminho dialógico, por isso ativo e crítico, onde a opinião do educando conta.

Chamamos atenção, ainda em acordo com Freire (1975), para o fato de que esses jovens e adultos agora, não são somente carentes ou sujeitos marcados

por ausências. Eles, aspirantes psicólogos, são portadores de uma linguagem própria que expressa a sua realidade social ou de seu grupo, suas visões de mundo, suas leituras acerca da realidade, seus sonhos e aspirações, desejos e necessidades. Estes jovens e adultos são portadores de culturas: cultura de diferentes cidades, da periferia, da vila, de centro, da origem étnica, de certa religião, etc. São, as vezes, esposos, esposas, namorados e namoradas, filhos e filhas. Eles educam, cuidam de si, cuidam de outros, possuem múltiplos saberes, apesar de não possuírem os saberes ditos acadêmicos. A educação:

(...) que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo." (Freire, 1983, p.78)

Indispensável considerar que os sujeitos adultos aprenderam a sobreviver em uma realidade regida pelo valor da escrita e dos conhecimentos científicos e tecnológicos, em que a escolarização e o ingresso em uma universidade significam a possibilidade de inserir-se e ascender socialmente: permite comunicar-se, trabalhar, conquistar sonhos. Estes sujeitos reconhecem perfeitamente o valor social do ingresso na universidade, tanto que, mesmo sentindo-se sozinhos, decepcionados com a própria universidade e/ou curso, ainda insistem em terminar a graduação e um dia poder dizer: sou psicólogo.

Partindo desse contexto, onde apesar da solidão, os alunos ainda insistem na universidade, temos que para Luana e Marina a universidade é um lugar triste e solitário, mas que apesar disso, a formação como psicólogo se faz em primeiro lugar:

Passo a maior parte sozinha (Luana), assim que coloco os pés na Universidade me sinto só (Marina).

Não conseguir fazer algumas coisas sozinho, ou sentir-se triste longe dos amigos é um fato que podemos observar nas falas dos estudantes acima. Pudemos notar que horários como o de almoço ou intervalos entre aulas são espaços onde esses alunos se sentem pior, vivenciando certo abandono, assim, sempre procuram evitar que isso aconteça. Observa-se também que ao afastarem-se de seu grupo, esses estudantes, apesar de estarem envolvidos por muitas pessoas, sentem-se sozinho e não gostam disso.

Portanto, o trabalho com esse nível de ensino deve envolver o reconhecimento dos diferentes grupos que fazem parte e seus saberes, entendendo que esses sujeitos já construíram visões de mundo, já desenvolveram estruturas mentais a partir das quais compreendem a realidade e sua própria inserção nela.

Ao mesmo tempo que não gostam de sentirem-se sozinho, perguntados sobre o que faziam com outras pessoas, nossos sujeitos mencionaram apenas aspectos relacionados aos trabalhos acadêmicos:

Trabalhos e atividades (Luana), estudo, converso, almoço (Marcos); converso, troco informações sobre estágios (Carlos), trabalhos (Marina).

Podemos dizer que, para uma melhor adaptação de alunos universitários, dever-se-ia considerar essas questões, tendo como ponto de partida, a relação entre professores e alunos, em que educadores e educandos se reconhecem enquanto sujeitos portadores e produtores de cultura, de saberes e de conhecimentos. Os envolvidos no ato educativo, tanto alunos como professores,

devem reconhecer o lugar de onde falam, a partir de suas trajetórias, das suas experiências, das suas crenças, desejos e aspirações. É a partir disso que a escolarização pode se tornar educação, vinculando-se aos processos sociais mais amplos, nos quais a escola deve se constituir em espaço privilegiado de reflexão acerca da vida: de todas as formas de organização humana, de como as sociedades se organizam para manter, ampliar e qualificar a existência humana, das concepções e valores que orientam o modo de ser e agir em sociedade, dos processos históricos, da ocupação do espaço geográfico, das relações sociais, das relações de poder, das diversas linguagens, do conhecimento do corpo físico, etc. Com o auxílio de professores, esses estudantes poderiam ter acessado vivências promotoras de seu desenvolvimento.

Os jovens e adultos que procuram a universidade querem ingressar no mercado de trabalho. Podemos observar que os sujeitos adultos almejam muitas coisas; na sua maioria, estão cheio de desejos.

Atender os interesses e necessidades de aprender dos educandos implica possibilitar a configuração de novos sentidos sobre o processo de ensino-aprendizagem, motivando o aluno a manter-se nele. O trabalho com adultos passa mais pela construção de uma visão coletiva, congregando as necessidades do grupo, atendendo interesses/necessidades no coletivo. Isto exige a constituição de grupo, da instauração da solidariedade e compromisso com o outro, antes isolado em seus próprios pensamentos; exige aprender a ouvir e a falar, exige afeto, “querer bem”, como diz Paulo Freire, desejar que cada ser humano possa ser o máximo de suas potencialidades. Quanto mais um aprende, mais o grupo inteiro cresce e desenvolve a reflexão crítica acerca do conhecimento do mundo.

O aluno adulto busca desafios e soluções de problemas, que farão diferença no cotidiano prático de sua vida. É alguém que busca na universidade conhecimentos para a realização tanto profissional como pessoal, e aprende melhor quando o assunto é de valor imediato.

É latente nos sujeitos a presença dessa aspiração profunda por conhecimentos escolares, como pudemos notar em suas falas sempre a palavra

“estudos”. Devemos considerar que o aluno adulto aprende com seus próprios erros e acertos e tem imediata consciência do que não sabe e o quanto a falta de conhecimento o prejudica. Precisamos ter a capacidade de compreender que, na educação dos adultos, o currículo deve ser estabelecido em função da necessidade dos estudantes, pois são indivíduos independentes.

Partindo desse contexto, podemos partir para um segundo momento, onde trazemos o que ajuda e atrapalha aprender.

Nota-se a presença constante da realização de um sonho, a ambição em querer ter um diploma de ensino superior, o gosto pela psicologia, como também o auxílio de amigos e familiares:

Luana: Eu acho que foi o fato de gostar mesmo de psicologia, porque eu sempre tive dificuldade, por morar em outra cidade que você não conhece. Ainda mais eu que sou do interior mesmo, porque minha cidade é muito pequena, e pra me adaptar aqui foi muito difícil. Até pra dormir eu tinha dificuldade, porque era muito barulho, era muita coisa. E eu tive muita dificuldade pra tudo. Tudo que você imaginar eu passei. Então, foi mesmo por gostar do curso, porque se não fosse, eu teria ido embora.

Ou

Marina: Diploma!

Carlos: Concordo! (muitos risos)

Marina: Ah, acho que paixão pela psicologia, a buscar o conhecimento, a tentar compreender a teoria, a ler sobre. Depois os estágios. Cada aula que passava eu me apaixonava mais. Então o que me fez permanecer foi isso. Acho que me apaguei muito no curso, nas aulas, porque não tive tantos amigos. Eu entrei no curso porque sempre gostei. Mas sempre tem aquela coisa que todo mundo fala: ah, eu vou fazer psicologia porque eu aconselho bem os

meus amigos. Mas você acha que você aconselha bem os seus amigos. Hoje eu falo: “nossa, que medo!”.

Nas falas acima podemos notar o que mais contribuiu para manter esses estudantes no curso. Para Marina, que observamos que a graduação foi um período muito difícil e de solidão, ao ser questionada sobre o que a manteve no curso, a primeira resposta foi o diploma, mas logo depois, ela nos relata a paixão pela psicologia e a vontade de seguir carreira.

Já Luana parece consciente do movimento que viveu e reconhece a importância do vínculo afetivo para sua permanência no curso:

Aí no meio do semestre foi melhorando, eu comecei a sair mais aqui em Campinas. Porque quando a gente chega a gente não conhece ninguém, não tem amigos. Aí eu fui me enturmando mais e coincidiu de no segundo semestre meu namorado transferir o curso dele pra cá, aí melhorou. Não foi por minha causa, porque a faculdade que ele fazia lá não era boa, e ele sempre quis transferir pra cá, e coincidiu dele vir pra cá. Mas o primeiro semestre foi o pior de todos porque eu queria ir embora, eu não agüentava ficar aqui.

Para Carlos, essa visão fica um pouco mais distante, uma vez que o tempo que ele passou por isso, já é grande. Mas nota-se em sua fala a presença das amizades, bem como, a conquista do diploma de ensino superior.

Pra mim, o que me manteve aqui... pra mim, não é uma só coisa que mantêm a gente fazendo alguma coisa. Tem inúmeros fatores, e tem os que marcam mais e os que marcam menos. E o que me marcou muito foram meus amigos. Pra mim fez toda a diferença, desde o primeiro semestre. Eu lembro que chegava sexta-feira, e eu ficava

triste porque tinha chegado o final de semana. Eu lembro que achava muito estranho, porque no tempo de escola, de colegial, eu odiava estudar, e quando chegava o final de semana, eu achava um máximo, e depois que entrei na faculdade, chegava sexta eu ficava triste. Aí, quando chegava domingo, eu ficava feliz, porque no outro dia ia voltar pra faculdade pra encontrar com eles.

A partir desse contexto, podemos sugerir a importância dos afetos no ambiente universitário, uma vez que, para esses alunos, um dos motivos essenciais para a permanência nesse ambiente desconhecido, foi a construção de laços que se perpetuaram ao longo da graduação, e para no caso de Marina, que não conseguiu construir muitos desses laços, a realização de um sonho, que é o de ter um diploma de ensino superior e de poder fazer o que mais gosta.

Os relatos trazidos pelos sujeitos mostram que acima da conquista de um diploma de ensino superior, está a recompensa para seus pais. Nota-se que apesar da futura conquista profissional, como ajudar o próximo e a vontade de ser psicólogo, a família torna-se o ponto de apoio que faz com que esses alunos concluam o curso, como é o caso de Luana e Marcos.

Bom, meus pais. Principalmente minha mãe, porque eu dei muito trabalho quando vim para cá, vivia mudando, e ela sempre me ajudava. Cada hora eu estava em um lugar. Cheguei no pensionato, depois fui morar com minhas amigas, depois voltei pro pensionato, depois fui morar sozinha. Era uma bagunça, nunca dava certo! E com o meu pai teve uma coisa engraçada, porque quando eu entrei, eu achava que ele não ia me apoiar. Só pagar. E pelo contrário, ele me apoiou muito, mesmo não gostando de psicologia. E agora ele já vê a psicologia de outra forma. Ele nunca mais falou que eu vou viver desempregada ou vou passar fome! No começo ele falava isso, e nunca mais me falou.

E

Marcos: Meus pais sempre me deram apoio, nunca me criticaram. Só a questão de pagar o curso, mas nunca reclamaram. E quando eu resolvi mudar, eles não queriam, queriam que eu ficasse com eles, mas eu vejo eles toda semana, eu volto sempre.

Para Marina, o que contribuiu para que ela terminasse o curso foi a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho.

O diploma, poder ter independência depois que se formar, poder trabalhar naquilo que você gosta, naquilo que eu quero. É uma profissão que fascina. Psicologia é um pouco complicado porque tem muito ponto de vista, então, tem que estudar bastante. Sempre buscar as coisas, sempre ler mais. É um curso que fascina pela quantidade de coisas que você aprende. O que aprende na prática, quando fica no estágio, nossa, em um único dia você aprende muita coisa, mas muita coisa mesmo!

Há também a busca pela compreensão de si mesmo. Nota-se que os alunos enxergam na psicologia, uma possibilidade de entendimento do humano, e buscam no curso, uma possibilidade de olharem para si, antes de olhar para o outro, como é o caso de Carlos.

Vim fazer o curso pra me compreender melhor. As pessoas sempre dizem assim: se você veio fazer psicologia pra se entender, então, vai fazer terapia que é mais barato! E sabe,

eu não vim fazer o curso só pra me entender, mas para entender o mundo a minha volta. Uma coisa que me levou a psicologia é isso, era querer compreender o que se passa na cabeça do homem. Eu queria aprender a lidar com as pessoas, queria compreender porque agiam de alguma maneira, então pra mim foi muito pessoal. Porque hoje eu consigo entender porque as pessoas estão desse jeito, ou daquele, consigo perceber o que ela sente. Aprendi a ler nas entrelinhas, pegar as minúcias. Aprendi saber conversar com os outros, a buscar respostas nas respostas, nos gestos. Aprendi a como atuar. Me desenvolvi muito como pessoa, maturidade. Foi um desenvolvimento pessoal muito grande.

Neste relato notamos como a formação o ajudou na compreensão de si, como também essa mesma formação respondeu às expectativas iniciais desse sujeito.

II – As relações no Ensino Superior: O papel do outro

Focalizamos aqui as relações interpessoais construídas durante a graduação, bem como suas implicações no desenvolvimento dos estudantes, por acreditarmos que o que estrutura e sustenta essas relações são os afetos.

A afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis. (Galvão, 2004)

Segundo Wallon (1968) a afetividade se apresenta de três formas: emoção, sentimento e paixão. Na emoção predomina a ativação fisiológica, no sentimento a ativação representativa e na paixão a ativação do autocontrole. A expressão corporal das emoções é o destaque da análise walloniana, ao sugerir que todas as emoções podem ter uma vinculação recíproca entre o tônus, o movimento e a função postural: a cólera vincula-se ao estado de hipertonia, no qual há excesso de excitação sobre as possibilidades de escoamento. A alegria é um estado de equilíbrio e de ação recíproca entre o tônus e o movimento, é uma emoção eutônica. Na timidez, há hesitação dos movimentos e incerteza de postura, um estado de hipotonia, como em estados depressivos. Um tipo de emoção hipertônica, geradora de tônus, é a ansiedade. As situações afetivas são prazerosas porque o fluxo tônico se eleva e se escoia imediatamente com movimentos expressivos.

Durante a graduação, segundo os sujeitos da pesquisa, foram feitos vários investimentos na construção de vínculos, o que resulta em dificuldades. Ao completar a frase “É difícil, os alunos escreveram:

Me relacionar com os outros e ser aceita (Luana); me sentir parte da turma e conhecer novas pessoas (Marina).

E para os complementos de frases:

Viajar todos os dias(S1C), permanecer em uma universidade que não era a minha primeira escolha(S2C), fazer os trabalhos e freqüentar todas as aulas(S3C), ficar longe dos meus pais(S5C), ir bem nas provas(S7C), fazer novos amigos(S8C), me adaptar as novas situações(S10C), financeiras(S20C), me aproximar das pessoas(S12C), conciliar a faculdade com a dança(S13C), não tive(S14C), morar em uma cidade diferente(S15C), conviver com outras pessoas(S18C), relacionamento com as pessoas de nível

social alto(S16C), não conhecer a cidade e as pessoas(S11); relativas a nova vida(S21); ficar longe da minha família(S31); concentração(S41); encontrar boas amizades(S51); de expor minha opinião em publico(S61); arranjar colegas de uma hora para outra(S71); entender alguns professores(S81); não ter amigos aqui(S91); arrumar coisas para fazer para esquecer que estava sozinha(S101); o estudo diário(S111); ser disciplinado(S121); me localizar(S131); sair das férias(S141); me acostumar com a vida acadêmica(S151); sair da casa dos meus pais(S161); ficar longe de casa e dinheiro(S181); fazer amigos(S191); a vergonha(S201); estudar(S211); estatística e antropologia(S231); nenhuma(S241); me concentrar nas aulas(S251); acompanhar o ritmo da turma(S261); me adaptar ao que os professores exigiam de um aluno de psicologia(S271); a insegurança(S281); me enturmar e localizar as salas de aula(S221); financeiras(S301); me virar sozinha(S311); estatística(S321); apresentar os trabalhos nas datas certas(S331); acompanhar o ritmo agitado(S341); começar amizades(35SI); escolher uma roupa(S361); me integrar(S371); ir de ônibus sozinha para a faculdade(S381); quantidade de conteúdos e relacionamentos(S401); dificuldades com leitura(S461); me relacionar com as pessoas(S391); me adaptar a nova vida e amigos(S411); estudar mais(S421); ficar longe de casa(S431); fazer novas amizades pois sou introvertida(S441); me adaptar ao novo ambiente(S451); me adaptar a pessoas diferentes(S291).

Observe-se como a grande maioria das citações dos alunos remetem a dificuldades que tem em sua base os afetos. Logo, é possível afirmar que o ingresso na Universidade é um momento de grandes dificuldades para os alunos, seja do ponto de vista dos alunos que acabaram de ingressar e que ainda as estão vivendo ou na memória dos que estão concluindo o curso. Isso porque as novas condições a que são submetidos oferecem desafios que têm de enfrentar sozinhos – no caso dos que vivem com amigos, ou como adultos, pela

representação que existe acerca da autonomia de quem se torna universitário. A insegurança gerada nesse processo pode perdurar, caso não se atente a essa questão, o que tem muita relevância por se tratar de curso de psicologia.

De outro lado, as expressões dos alunos permitem romper com a concepção de que os vínculos se constroem natural e espontaneamente.

Um estado de desequilíbrio ou crise emocional tem impacto direto sobre as ações. Sob o efeito de emoções descontroladas também se perde o comando das ações, o que pode ser observado em Luana e Marina, que ao serem questionadas sobre o que é difícil, remetem às relações afetivas construídas nesse período de graduação. Mas a tendência:

É que os efeitos da emoção se desvanecem caso não haja reações por parte do meio, ou seja, na ausência de uma 'platéia' as crises emocionais tendem a perder sua força, como uma criança que pára de chorar quando percebe que está sozinha. (Galvão, 2004).

Assim, Marcos e Carlos não trazem dificuldades ao completarem a mesma frase, e ainda dizem : "Ao ingressar na universidade o mais importante foi": amigos e festas (Carlos) e professores (Marcos).

Se por um lado temos as dificuldades de se relacionar com os pares na universidade, por outro, temos que os mesmos pares, bem como professores é que facilitam a adaptação ao curso.

Para Wallon (1968), as emoções tem um poder de contágio nas interações sociais, evidenciando o seu caráter coletivo, facilmente identificado nos jogos, danças, rituais, onde há simetria de gestos e atitudes, movimentos rítmicos, comunhão de sensibilidade, uma sintonia afetiva que mergulha todos na mesma emoção.

A afetividade origina-se das sensibilidades internas de interocepção (ligada às vísceras) e de propriocepção (ligadas aos músculos) responsáveis pela atividade motora. Essas sensibilidades são reativas às influências externas,

chamadas de exterocepção, e que se transformam em sinalizações afetivas caracterizadas como medo, alegria, tranquilidade, raiva, ira, fúria.

Ao mesmo tempo em que observamos a afetividade como sendo impulsionadora de bem-estar, notamos que ela pode esconder também sentimentos reversos, tais como o medo e a solidão.

Luana: Bom, pra mim, em relação a amigos, teve muita importância. Quando eu entrei no pensionato, tinha uma menina da minha turma. E se não fosse ela, eu não sei o que seria de mim aqui na faculdade, eu não sei se estaria aqui. E desde o primeiro dia que eu conheci ela, eu já chorei porque não estava bem aqui, eu queria ir embora. E ela foi uma pessoa que me fortaleceu muito. E as vezes que ela estava mal, eu a ajudava também.

O que faz essa aluna permanecer no curso? Apesar do sofrimento, do sentimento de solidão, a afetividade mostra-se como forma felicidade, ao deparar-se com um amigo que serve como suporte para enfrentar as situações vividas dentro do ambiente universitário.

As relações interpessoais podem ajudá-los a vivenciar este momento (Prette, 2003), como também, as relações entre pares não obrigatórias contribuem para sua formação (Fior, 2003). Assim, ao chegar no final do percurso o aluno percebe as mudanças que ocorreram em sua trajetória universitária (Oliveira, 2003).

Segundo Carlos, o que foi vivido durante a graduação mostrou-se de fundamental importância, uma vez que esse período o mudou como pessoa. Assim, não é apenas a busca por uma boa colocação no mundo do trabalho que ele visualiza, mas também, a mudança pessoal, que o impulsiona para buscar seu desenvolvimento.

Eu até considero a minha vida, não só como aluno, mas como pessoa, uma vida própria minha, que eu sei quem sou, que eu vou atrás do que quero, pra onde vou quando quero alguma coisa e tudo mais quando eu comecei a vivenciar a universidade, quando eu entrei na faculdade eu mudei muito como pessoa, e meus amigos fazem parte disso

Além do apoio trazido pelas amizades, nota-se que os pais são a base, tanto afetiva, como financeira para esses alunos. Os estudantes buscam na família um espelho, onde possam mirar-se, em busca de identificação. É na família que encontram a sustentação para seguir em frente. Esse movimento se evidencia no que registram ao completar a frase “Minha família”: *minha base (Luana), perfeitos (Marina)*. Assim, observamos a grande preocupação desses estudantes em sempre mostrar seu melhor aos familiares.

Como os amigos, pais e também outros familiares se fazem de suma importância para a formação desses estudantes, visto que na base de suas relações estão os afetos. Mas também pudemos notar alguns desafetos relacionados aos familiares: *as altas expectativas me impulsionam mas às vezes me sinto pressionado demais*. (Marcos)

Assim, o que para uns é a base, para outros constitui-se como um empecilho para o bem estar, para a construção de relações afetivas positivas, o que evidencia a importância do outro para o desenvolvimento do sujeito.

Essas falas dos alunos nos remetem à construção do eu para Wallon, quando ele diz que é a partir do outro que o sujeito se constitui. Nesta perspectiva é possível compreender porque a amizade mencionada pela aluna Luana foi definidora de sua permanência no curso. Parece que a amiga se constituiu em espelho, em suporte afetivo e a relação que passou a estabelecer com ela, permeada de afetos, supriu suas necessidades mais imediatas, fazendo com que, apesar do sofrimento vivido durante esse período, a amizade se constituísse em motivação para seguir adiante.

A construção do eu na teoria de Wallon (1975a) depende essencialmente do outro. Seja para ser referência, seja para ser negado. De modo que no processo de diferenciação do sujeito a identificação e a negação se constituem movimento permanente e será nessa tensão identificação/não identificação que o eu se afirmará como consciência de si. Esse movimento pode ser observado em relação aos amigos ou familiares nos alunos de graduação.

Para os alunos ingressantes e concluintes, notamos a importância do outro para a construção da identidade de universitário.

De quando eu entrei na faculdade, eu mudei muito. Aprendi a ter mais responsabilidade, tive que lidar com outras coisas, com situações que antes eram meus pais que resolviam, eram coisas que eu não estava acostumada. Tive que aprender a fazer novos amigos, porque eu morava em cidade do interior, e eram sempre os mesmos amigos. Você ia na escola desde o pré com as mesmas pessoas. E agora eu sinto que tenho mais facilidade de chegar nos lugares e conversar com as pessoas. (Carlos)

Contudo, se é verdade que o outro tem papel fundamental na promoção do desenvolvimento do sujeito, sobretudo quando de sua inserção em uma situação nova, e, algumas vezes, ameaçadora, é preciso considerar que sua influência pode ser positiva ou negativa. Observe-se o que diz Marina quando questionada sobre suas relações de amizade:

Pra fazer trabalho, porque me angustiava muito quando tinha trabalho em grupo. O professor falava grupo e todo mundo já se organizava e sempre sobrava eu, e isso é horrível. Ter que implorar pra entrar no grupo e é claro, sempre ouvia um não. Sempre falavam que o grupo já tava formado. Então, vários trabalhos eu fiz sozinha por não ter

com quem fazer. E isso me angustia muito, me sentir sozinha aqui dentro.

Para Galvão (2004), até mesmo a dor, o ódio e o sofrimento são elementos estimuladores da construção do eu.

A vivência da universidade como espaço de desprazer ou mesmo sacrifício e sofrimento se evidencia quando os alunos respondem sobre o que mais gostam: nota-se que mencionam experiências fora da universidade.

A partir desse contexto, podemos pensar também em pontos negativos, ou seja, o que esses alunos não gostam de fazer, pensar, sentir e vivenciar, como no exemplo Luana, que o que mais gosta é o final de semana, ou seja, o momento em que não está na universidade, mas sim apenas com seus amigos e familiares. O mesmo exemplo pode ser notado com Marina, que diz: “minha cidade, pois é o único lugar que me sinto bem”.

Ao contrário desses exemplos, temos também que, amigos, família, namorados (as) e o curso/universidade são as coisas que mais agradam e fazem bem: *As pessoas que conheci na faculdade e que sei que os sentimentos são recíprocos (Marcos); minha vida de universitário (Carlos).*

Nota-se que muitos sentidos de bem estar, felicidade, tranquilidade, etc. são atribuídos aos amigos, familiares e universidade, uma vez que, como dito acima, esses elementos são de suma importância para o bem-estar físico e psicológico desses alunos. Sem esses elementos, pode-se dizer que muitos dos sentidos e emoções atribuídas aos momentos vivenciados na universidade estariam longe de propiciar comodidade e conforto aos estudantes. Contudo, um elemento que emerge dessa análise, ainda que não o tenhamos como objetivo desse trabalho, é o fato dos alunos de sexo masculino demonstrarem menos dificuldades ou mais facilidade para estabelecer vínculos positivos com o curso e os colegas. Haveria uma questão de gênero interferindo nesse processo? Essa questão teria em sua base a maneira como as meninas e os meninos são educados nas famílias? Isso poderá ser questões para futuras pesquisas.

III- A importância dos professores

Nesse momento pretende-se focalizar a atuação do educador e do educando em sala de aula, por entender que essas relações estão permeadas de afetos e que considerá-los é de fundamental importância. É o momento onde atores interagem, com toda a sua carga de significação, vivenciando o processo de ensino-aprendizagem.

A partir de Vygotsky (1924/2004, 1934/1998a, 1934/1998b) podemos entender que é no convívio social que a experiência interpessoal possibilita o processo de elaboração e reelaboração de sentidos que organizam e integram a atividade psíquica dos participantes da relação. A interação social institui múltiplas possibilidades de significação, construídas no momento próprio da relação, com caráter intersubjetivo. Do ponto de vista psicológico, a dinâmica relacional não é simples nem linear. Ao contrário, é um acontecimento vivo, contraditório e multidimensional, que pode direcionar a constituição de diferentes configurações de identidade, ainda que esta guarde sempre uma unidade interna, uma relativa estabilidade. Existe, assim, uma dinâmica complexa entre o pessoal e o social, que só pode ser compreendida no contexto de mútuas e contínuas influências, o que faz aparecer novas reorganizações a partir dos sentidos subjetivos que surgem em cada experiência intersubjetiva.

Ancorados nessas idéias, podemos perceber a importância de conceber o processo de ensino-aprendizagem como espaço de relação e interação humana. Um grupo de alunos e seus professores estão imersos em diferentes possibilidades interativas. Apesar de desempenharem funções inerentes a papéis que lhes são reservados e tidos como esperados na instituição universitária, estão em processo contínuo de criação intersubjetiva de significados que, por sua vez, podem gerar novas possibilidades de interação e conhecimento. Nesse processo, integram-se histórias de vida com inúmeras experiências e vivências, tornando-se presentes e se atualizando sentidos subjetivos. Isso não quer dizer, contudo, que os que ensinam e os que aprendem percebam, a cada instante, o impacto que sofrem e causam um no outro. Há que se ter em conta,

entretanto, que o professor planeja ações cujos objetivos realizam-se no aluno. Na esfera de ações do professor, existe um impacto no aluno que é intencional e esperado, e o planejamento e execução das atividades de ensino são os meios através dos quais o professor busca realizar esse impacto intencional.

É possível observar, nessas relações professor-aluno e aluno-aluno que ocorrem em sala de aula, que os aspectos afetivos estão marcadamente presentes e influenciam o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Com isso, inferimos que as interações que ocorrem no contexto da universidade também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Segundo Leite (2006):

Entendemos que as decisões sobre as condições de ensino, assumidas pelo professor, apresentam inúmeras situações com implicações afetivas para o aluno. (...) ...principalmente através de categorias de análise centradas nas posturas e conteúdos verbais, é possível supor que a afetividade também se expressa em outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. (p. 31)

A partir dos dados, podemos afirmar que a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas.

Mas ressaltamos que o que mais chama a atenção dos alunos nesse processo são os professores, que quando se fazem presentes, mostram-se de suma importância para os alunos.

Marina: Pra mim foram os professores, que guiaram. Eu gostava de ir nas aulas, de ouvir os professores. Além de ler, da prática, a discussão com os amigos, porque um

complementa o outro, porque com os comentários deles eu vou modelando e chegando a uma conclusão. Apesar de cada um ter seu ponto de vista, a gente se entende e consegue explicar as coisas.

A atitude do professor permite a criação de um vínculo positivo entre aluno e objeto de conhecimento, onde as dificuldades não são menosprezadas, mas trabalhadas e superadas, com a sua parceria e cumplicidade. O mesmo acontece quando o grupo une-se para estudar.

As interações em sala de aula são compostas por um conjunto complexo de variadas formas de atuação que se estabelecem entre as partes envolvidas, que são o professor e os alunos. Uma atuação significativamente competente e compromissada do professor, que leva os alunos a se desenvolverem e sentirem seu progresso produz uma atuação interessada e participante dos alunos, que percebem a importância do aprendizado e valorizam o processo, estabelecendo vínculos positivos com todas as áreas de conhecimento.

Segundo Leite e Tassoni (2002), o que se diz, como se diz, em que momento e por quê - da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê - afetam profundamente as relações professor-aluno e aluno-aluno, por consequência, acabam por influenciar diretamente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto. Nesse processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente, bem como a atuação dos alunos em sala de aula.

Ao serem questionados sobre o que atrapalha aprender, pudemos notar que os próprios colegas de classe podem atrapalhar, bem como a solidão e a falta de interesse de alguns professores.

Alguns professores que se mostram desinteressados (Carlos), estar sempre sozinha (Marina); conversa paralela (Luana);

Embora a universidade seja um local onde o compromisso maior que se estabelece é com o processo de transmissão/produção de conhecimento, pode-se afirmar que "as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente" (Almeida, 1999, p. 107).

É importante destacar que a afetividade não se restringe apenas ao contato físico. Como salienta Dantas (1992), conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. "As manifestações epidérmicas da 'afetividade da lambida' se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade" (p. 75). Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva. Dantas (1992) refere-se a essas formas de interação como cognitivização da afetividade.

A atenção, a disposição para tirar dúvidas, a disponibilidade para responder perguntas, a proximidade no relacionamento, a postura prestativa, sempre disposta a auxiliar e mesmo as chamadas de atenção ganham significação afetiva na atuação com os adultos, bem como a disponibilidade de colegas em ajudar a estudar, a tirar dúvidas e na elaboração de trabalhos.

Esta mediação marcadamente afetiva, com um caráter significativamente positivo, influencia diretamente a relação que o professor media entre os alunos e os objetos do conhecimento, uma vez que assumem o professor como alguém que pode auxiliá-los, e os alunos valorizam e lidam com maior abertura positiva com os conteúdos.

Para Carlos, todos os professores tem a sua relevância durante o processo de graduação, mas sempre há aquele que marca a vida do aluno, o que faz com que se queira levar essa relação para fora dos muros da universidade.

Carlos: Quando você fala isso, eu lembro do professor que mais marcou e o que menos marcou, e eu tive mais professores que marcaram bem, do que mal. Sempre tem um ruim ou outro. Sabe aquele professor que da a matéria de qualquer jeito, que não faz nada durante o semestre aí no final corre com a matéria pra tentar dar alguma coisa. E o relacionamento, na maioria das vezes, é só sala de aula, você sabe que não pode contar com eles pra nada fora da faculdade, da sala de aula. E teve um professor que me marcou muito, por causa da abordagem, e porque a gente conversava muito fora da sala. E além disso, ele tinha todo um carisma, fazia a gente se encantar pela aula, dava abertura pra gente conversar coisas além da matéria. Me cativou muito. E também pelo fato de você ver que ele se preocupa com você, sabe, fica em cima, cobra, quer ver resultados. Isso mostra o interesse dele por você. Isso me deixou ansioso, de ver ele pegando no meu pé, mas por outro lado, foi muito bom, porque eu aprendi muito com ele. E teve a Ana também, ela é fantástica. Faz um tempo e eu fiz uma disciplina com ela e não marcou tanto, acho que porque eu não prestava tanta atenção na aula. Aí, no quarto ano eu peguei estágio com ela, mas nem era porque já conhecia ela, foi coincidência, e depois que comecei fazer, pensei, quero continuar com ela. Aí, amei fazer com ela, conhecer ela melhor, e resolvi continuar com ela, e to com ela até agora, faz um ano e meio que faço estágio com ela e é fantástico. Adoro os trabalhos, as técnicas que ela apresenta, ela dá espaço para os alunos falarem, então, é muito legal.

A fala acima conduz à consideração da necessária preparação técnica do professor para o desenvolvimento de relações pedagógicas mais efetivas. Não se podem confundir ações que envolvam cuidado com o outro, respeito, atenção com falta de conteúdo, de responsabilidade em relação ao ensino e aos objetivos da formação do psicólogo. Portanto, atividades bem planejadas e bem sucedidas, práticas pedagógicas coerentes e bem desenvolvidas, além de um bom domínio do conhecimento deste, constituem condições necessárias para que os alunos desenvolvam um bom nível de envolvimento com os objetos e uma motivação para sua participação ativa na construção de conhecimentos.

Para Marina, apesar das poucas, ou quase inexistentes amizades construídas durante a graduação, a relação estabelecida com alguns professores foram determinantes para a conclusão do curso.

Se eu for levar alguma pessoa daqui de Campinas comigo, é ela. A aula dela é fantástica, é excelente. É uma pessoa que você pode contar tanto dentro da faculdade, como fora. Ela te dá base, dá teoria, dá a prática. Ela até deixa o telefone dela com a gente caso precise de alguma coisa, você manda e-mail pra ela, e no máximo no outro dia ela já responde. E o mais legal, é que ela faz com que a sala, por mais que ninguém fale com ninguém, que a classe seja separada, a gente conversa na aula dela, todo mundo conversa com todo mundo, as pessoas por mais que se odeiem, começam a se amar. Ela tem um poder de trabalhar com o grupo. Os outros professores, não tenho nada contra, sempre tive uma boa relação com eles, nunca tive problema nenhum. É que tem professores didaticamente bons e os ruins, mas não tem mais nenhum que eu considere.

A partir da fala dessa aluna, podemos notar a grande importância das relações estabelecidas entre alunos e professores para além do conhecimento a ser apropriado. Mas, conforme vimos nas bases teóricas assumidas, recentes

pesquisas (Grotta, 2006; Tassoni, 2006; Silva, 2006; Tagliaferro, 2006; Falcin, 2006; Kager, 2006) estudaram a possível relação entre afetividade e a mediação do professor. Iniciaram direcionando o olhar especialmente para a relação professor-aluno, mas acabaram por demonstrar que é possível supor que a afetividade também se manifesta através de várias outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Segundo Leite e Tassoni (2002) “(...) é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, o que extrapola a sua relação tête-à-tête com o aluno.” (p.13). No dois casos acima, parece que a demanda dos alunos extrapola a sala de aula e é isso que eles consideram fundamental na relação com os professores. Pode-se interpretar este fato como uma demanda dos alunos por formação humana e caberia perguntar se os cursos de graduação estão atentos a essa demanda e o que fazem em relação a ela.

Essa constatação nos conduz a discorrer sobre o papel do professor no contexto do ensino superior. Entendemos que, no decorrer do desenvolvimento dos alunos, os vínculos afetivos vão ampliando-se e a figura do professor surge como fundamental em sua promoção. Assim, a opção pela docência é uma decisão que vai além de uma escolha profissional, é um compromisso diante da vida. Implica reflexão, empenho e comprometimento. Ser professor significa compartilhar conhecimentos, desejar ensinar e também aprender com os estudantes. Entrar no mundo deles e acrescentar valores e conhecimentos para a formação integral, cuidando sempre para que todos construam e usem os conhecimentos na sua vida cotidiana pela configuração de novos sentidos. No ensino superior, a demanda dos alunos por uma atuação dos professores nesses moldes se evidencia nas expressões dos sujeitos ao completarem a frase “Meus professores”:

São bem informados (Luana); propõem desafios(Marcos);
ajudam na compreensão da matéria(Marina);
dedicados(Carlos).

E para os complementos de frases:

São atenciosos e competentes (S1I); ajudam-me (S2I); passam o conhecimento (S3I); colaboram (S4I); são objetivos (a maioria) (S5I); ajudam os alunos(S10I); ficam enrolando ao invés de dar aula(S11I); sabem quem eu sou(S13I); são bons(S14I); não correspondem ao que eu espero(S22I); enfatizam a qualidade do curso(S25I); são acessíveis(S46I); são diferentes(S27I); dão aulas muito ruins(S28I); enrolam(S29I); me instigam a procurar mais conhecimento(S30I); ALGUNS são atenciosos(S31I); são bem informados(S32I); propõem desafios(S33I); falam muito(S34I); são bons no que fazem(S36I); me ensinam muitas coisas(S37I); ajudam na compreensão da matéria(S38I); dão muitos trabalhos complicados(S40I); são exigentes(41SI); estão abertos a duvidas durante as aulas, mas são incomunicáveis fora dela(S42I); tornaram-se meus amigos(S43I). Esclarecedores(S1C), me elogiam(S2C), simpáticos e atenciosos(4SC), bons, ajudam(S9C), flexíveis(S10C), tratam os alunos de formas diferentes(S16C), são bons parceiros para mim(S20C), são claros(S11C), dedicados(S12C), dispostos a ajudar(S13C), ótimos(S15C), acompanham meus estágios(S17C), me auxiliam(S18C), me acolhem(S19C).

Interessante notar que as críticas a professores só aparecem nas falas dos alunos ingressantes, o que pode estar relacionado a dois aspectos: o primeiro, decorreria das expectativas dos alunos, do choque entre as representações que têm da universidade e de professores do ensino superior e a realidade que começam a viver; já o segundo pode estar relacionado ao fato desses alunos ainda não terem estabelecido vínculos afetivos, estando, portanto, livres para fazer uma avaliação mais crítica dos docentes. Contudo, é importante observar que a despeito de algumas críticas dos ingressantes aos docentes, a imensa

maioria atribui características positivas aos professores, o que confirma a centralidade dessa figura no ensino superior.

A promoção de configuração de novos sentidos a partir do que se ensina é um dos aspectos marcantes da atuação de um professor em ensino superior, pois essa preocupação denota que o docente está em sintonia com os desejos, necessidades e interesses dos discentes e além de ter consciência de sua função e do papel do ensino superior.

Palavras como compromisso, responsabilidade, desafio, companheirismo sempre surgem ligadas à definição do que significa ser professor, o que nos permite refletir sobre a forma como é construída a visão sobre a docência. Entendemos que ser professor é um grande desafio e uma grande responsabilidade, que exige comprometimento, uma vez que se trabalha com seres humanos que confiam muito na atuação docente, vendo esse profissional como exemplo a ser seguido, visto que, no caso dos cursos de Psicologia, a maioria dos professores atuam também como psicólogos. Acima de tudo, os alunos depositam confiança na competência docente, como pode ser observado na fala de Marcos, ao nos mostrar que, em sintonia com os colegas, avaliam os docentes e, ainda que de modo não explícito, reagem a atuações que julgam inadequadas:

(...) sempre tem aquele que marca mais. Mas na sala sempre tem aquele que é martirizado e tal. Principalmente quando a turma toda faz isso.

Ser consciente de seu papel como condição para desenvolver a docência implica envolver-se permanentemente em processos de formação. A necessidade de ampliação constante de conceitos e práticas incorpora não apenas o compromisso social, mas também a importância de competências e técnicas de ensino, que são parte desse compromisso. Um professor que tenha práticas docentes bem embasadas e de qualidade faz a diferença no aprendizado dos

alunos, pois esses comparam as práticas docentes, ou seja, enquanto alguns professores marcam a vida dos alunos, podemos notar, segundo a fala de Marina, que alguns professores não são importantes para os alunos, e ainda: “*ficam enrolando ao invés de dar aula*”.

Assim, a partir das falas desses alunos, podemos inferir o quão importante é uma boa formação para a docência, uma vez que tal competência deve ser desenvolvida em cursos de formação de qualidade, tão em falta em nosso país.

Isso porque entendemos ensinar no sentido para o qual Freire (1996) chama a atenção: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p.25). Assim sendo, o professor deve criar meios para que os seus alunos construam a sua aprendizagem e a sua formação.

O ensino, nessa concepção é, fundamentalmente, diálogo: o importante é que o professor fale com os alunos, estabelecendo um diálogo legítimo que implica a aptidão daquele para o relacionamento pessoal com este e vice-versa, como diz Marcos: *meus professores tornaram-se meus amigos*; em tal relação, a dimensão afetiva faz-se de suma importância na construção de um vínculo que permita lidar de forma positiva com o outro. Nesse sentido, o professor pode ser entendido como alguém que demonstra uma visão dinâmica de afirmação da vida ao desenvolver seu papel de formador, papel este intencional e deliberado. O significado da ação intencional do professor de abertura para o diálogo por si só já tem um significado positivo para os alunos. E é isso que podemos notar na fala de Marcos, que gostaria de ter alguns de seus professores não só como parceiros em sala de aula

Marcos: Agora com professor, acho que por causa dessa coisa de maior contato, a Alice me marcou muito. Mas teve professores que eu tive no primeiro ano que eu me lembro até hoje, e queria muito voltar a ter contato, mas não sei o que acontece, eles somem! Tive aula uma vez e depois nunca mais vi!

No ensino superior, o diálogo é fundamental, pois os alunos são ricos de experiências de vida e gostam tanto de contá-las como ouvir as dos outros – colegas e professores. O professor deve estabelecer o diálogo não apenas dele com o aluno, mas entre todos os presentes na sala, seja entre alunos, seja professor-aluno, seja da classe como um todo.

No ato docente, que vê o diálogo como essencialmente importante e constituinte do processo de ensino-aprendizagem, espera-se que o professor conduza os seus educandos a compreenderem os diferentes processos de significação que envolvem os conteúdos de ensino durante as situações de aprendizagem que planejou. Nessa perspectiva, podemos identificar o docente no papel de mediador, com base na abordagem histórico-cultural, ponto a ser discutido a seguir.

O docente deve estabelecer objetivos de aprendizagem acreditando que todo ser humano é curioso por natureza e deseja aprender. O professor é aquele a quem cabe selecionar conteúdos intencionalmente, definindo estratégias para que todos se apropriem dos saberes socialmente válidos. Quando o docente tem uma atuação que envolve principalmente a preocupação em compartilhar conhecimentos e saberes, os alunos reconhecem nas suas pequenas atitudes e gestos qual o seu grau de envolvimento com a turma e seu compromisso com a aprendizagem, percebendo o seu interesse e preocupação. Esses elementos conferem afetividade às ações docentes, revelando o afetivo-volitivo que mobiliza os sujeitos a se envolverem ainda mais com as relações de ensino-aprendizagem e com os atores do contexto.

O empenho no trabalho com os alunos, e a demonstração do professor de que se importa com eles tem implicações altamente positivas nos alunos, que percebem o quanto o professor está envolvido com eles e os leva a envolverem-se com o seu próprio processo de aprendizagem.

Um educador habilidoso e bem intencionado é capaz de levar os seus alunos a desenvolverem o desejo de aprender, uma vontade significativa de envolver-se com o conteúdo, justamente porque a afetividade envolvida no processo desencadeado pelo professor circula nas interações e é apropriado pelos alunos.

Ou seja, professor motivado, comprometido faz circular motivação e compromisso na interação com seus alunos que, por sua vez, se apropriam desses afetos. No entanto, uma docência competente, que apresente bons resultados necessita de uma base de conhecimentos e saberes inerentes ao seu campo de atuação para poder desenvolver uma prática consciente e reflexiva. O planejamento adequado das aulas, baseado nos conhecimentos dos conteúdos e nos saberes pedagógicos, embasado em uma formação de qualidade, que vise a uma atuação docente mediadora em uma relação de conhecimentos proveitosa e prazerosa, aliada às características entendidas pelos alunos como marcantes em um bom professor, tudo isso ligado à construção de um vínculo afetivo positivo com os alunos, são componentes indispensáveis ao profissional que podemos denominar como um bom professor.

IV – As maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos de graduação

Como já observamos, os alunos aqui estudados são sujeitos vindos de diferentes lugares, com formações diversificadas e que vivenciam intensamente os momentos dentro e fora do ambiente universitário. Pudemos perceber que muitos desses sujeitos vêm à universidade em busca de realização pessoal e social (Carlos), alguns referem-se a realizar um sonho (Marina), outros afirmam buscar completude (Marcos), outros ainda por motivos de autoconhecimento (Luana), etc. No entanto, quando examinamos as dificuldades declaradas por todos os sujeitos investigados, consideramos como necessária uma discussão mais aprofundada sobre este aspecto. No complemento de frases “É difícil”:

Vir a faculdade quando não se está feliz(S11); viver longe do lugar onde você cresceu e sempre teve tudo(S51); seguir a rotina(S21); dar conta de tudo(S31); lidar com as perdas(S41); ser quem alguém espere que você seja(S81); lidar com alguns colegas e professores(S221); enfrentar a concorrência(S61); relacionar-me com pessoas muito

semelhantes a mim(S7I); viver sem alguém para conversar, me abrir, desabafar(S10I); ser mais sério(S11I); a convivência(S20I); estar disposta toda hora(S21I); estudar(S25I); ficar longe de casa(S30I); nota baixa(S46I); morar sozinha(S35I); manter-me feliz e bem(S27I); ônibus(S28I); estudar nos finais de semana(S41I); falar não(S42I); me concentrar(S43I); tudo(S44I); ser obrigado a assistir aulas em que não se aprende nada(S45I); ficar longe dos pais(S12I); me aplicar em tudo(S13I); lidar comigo mesma(S14I); ir contra a maré(S15I); me conhecer(S16I); superar dificuldades(S17I); dormir cedo(S18I); conciliar família, amigos e faculdade(S19I); ter tempo para tudo e todos, escolher entre sair e estudar(S20I); conseguir me firmar em vários ambientes(S21I). lidar com frustração(S1C), administrar tudo que tenho para fazer(S2C), viver motivado(S3C), morar sozinha(S4C), entender tudo(S5C), sair da rotina(S6C), encarar que o curso está acabando(S20C), fazer um curso de graduação(S7C), ter que diminuir o vínculo com as pessoas(S8C), terminar o curso(S9C), ficar longe de quem gostamos(S11C), superar perdas(S13C), me formar(S14C), minhas dúvidas para o próximo ano(S15C), não ter um plano para seguir ano que vem(S17C), lidar com meus pais(S18C), fazer amizade com as pessoas da classe(S19C), ver meu futuro(S10C), me ver sozinha(S16C).

As manifestações expressas acima reafirmam a heterogeneidade dos alunos em relação às suas preocupações, expectativas e, sobretudo, as tensões por que passam em diferentes momentos do curso. Se de um lado os ingressantes revelam os aspectos que estão na base de suas dificuldades de sobrevivência na vida universitária, de outro os concluintes demonstram angústia em relação ao futuro. Essa constatação põe em evidência os afetos que permeiam a formação na graduação e caberia perguntar em que medida esse aspecto influencia o desempenho desses alunos ao longo da graduação e depois dela. Fato é que

ainda que de naturezas diferentes, uma grande tensão permeia a vida desses alunos em diferentes momentos da formação.

Possuindo uma trajetória de vida na qual a vivência apenas com familiares, amigos de longa data e professores sempre presentes são parte da realidade da maioria dos estudantes aqui estudados, é natural que esses sujeitos mostrem-se apreensivos e temerosos diante de situações nas quais lhes é demandado expor seus conhecimentos, pensamentos e sentimentos dentro de um ambiente completamente novo e desconhecido, uma vez que se colocam, e são socialmente colocados, no lugar do ainda não-saber. Esse fato é de extrema importância e exige cuidado por parte dos educadores, sob pena de produzir o fracasso da formação, conforme se pode notar na fala de Marina:

Marina: o ensino superior é uma coisa que me traz muita insatisfação e que me angustia muito. É uma coisa que nunca acaba, porque você se forma, aí tem a pós-graduação. Ou você faz uma especialização, aprimoramento, mestrado, doutorado. Depois tem a pós da pós. E toda essa parte acadêmica eu já aboli da minha vida, não quero mestrado, não quero doutorado porque tive uma experiência ruim na faculdade, não tenho mais vontade. Eu queria, mas perdi a vontade. Hoje eu quero trabalhar, atender. E parece que é uma coisa que eu nunca quero chegar, pra não me angustiar ainda mais.

Para além da formação profissional e acadêmica importa questionar o impacto que o curso tem na formação dos sujeitos e caberiam novas pesquisas sobre como esse impacto reflete em sua vida futura. Parece que no caso de Marina foram muitos os elementos que criaram dificuldades à sua formação:

A nossa turma, já vem desde o primeiro dia de aula com painelas formadas e fechadas. Então, não dava pra se incluir

em nenhum grupo, porque fechava, não tinha como chegar no grupo, eu era excluída literalmente, até com os assuntos. Porque, por exemplo, no primeiro dia teve gente que foi no trote, então, já tem histórias desde o primeiro dia daquele grupo, então se você tenta entrar, você já é excluída porque não foi no trote no primeiro dia. Então isso é muito complicado. Até hoje eu não consegui fazer vínculo com ninguém da turma, eu não fiz amizade mesmo com ninguém. Eu passei em vários grupos, em várias turminhas, mas eu sempre fui um segundo plano. Isso sempre me deixou mal, me sentindo excluída.

A partir desse relato, é possível considerar que a auto-estima influencia a motivação dos alunos em todas as atividades do processo educacional e fora dele também, pois seus comportamentos se dão de acordo com as crenças que possuem sobre si mesmos. É um fator que influi consideravelmente no rendimento escolar dos alunos e no seu relacionamento com amigos, professores e familiares, tornado possível ao aluno adulto se permitir uma expressão de afeto desenvolvendo relações de confiança com seu grupo.

O sentimento de valor que acompanha essa percepção que temos de nós próprios se constitui na nossa auto-estima. Ou seja, ela é a resposta no plano afetivo de um processo cognitivo. (Moysés, 2001, p.18)

Quando a auto-estima manifesta-se negativamente, geralmente o aluno deixa transparecer para o outro em seus gestos e ações, que não está bem e, sendo assim, apresenta maior dificuldade de expressar o afeto e também de receber o mesmo. Neste sentido, podemos dizer que para trabalharmos positivamente a dimensão afetiva, envolvendo as relações pessoais em sala de aula e dentro do contexto universitário, é preciso incentivar os alunos para se

apropriarem de seu potencial, de suas possibilidades de vivenciar emoções e sentimentos nas novas relações que enfrentarem. Somente assim, trabalhando para que o aluno tenha boa auto-estima, valorizando a si mesmo, será possível observar um desempenho positivo por parte dos educandos:

O fato de se considerar bom ou ruim pode acabar influenciando o seu desempenho escolar na medida em que poderá afetar o seu grau de esforço, de persistência e o seu nível de ansiedade. Estudos nesse setor apontam que pessoas com percepções positivas das suas capacidades aproximam-se das tarefas com confiança e alta expectativa de sucesso. Consequentemente, acabam se saindo bem. (Moysés, 2001, p. 38)

Ao longo do processo de escolarização, surge o aumento da capacidade de analisar, discernir ou julgar seu próprio desempenho e sua capacidade de lidar com as atividades. São aspectos do autoconceito, que é a percepção que a pessoa tem de si mesma. Com o tempo, tais aspectos do autoconceito vão deixando de ser particulares e passam a ser cada vez mais generalizados. Essa generalização é determinada pelas circunstâncias internas (relacionadas aos aspectos biológicos) e pelas circunstâncias externas (relacionadas às interações sociais). As externas, quando favoráveis, podem auxiliar na consolidação de autoconceitos positivos, os quais marcam a relação do educando com o objeto de conhecimento, favorecendo o sucesso escolar por sua estreita relação com a auto-estima. Diferenciando tais conceitos, Moysés (2001) afirma:

Formou-se, assim, um certo consenso de que o autoconceito é a percepção que a pessoa tem de si mesma, ao passo que a auto-estima é a percepção que ela tem do seu próprio valor. (p. 18)

Ainda em acordo com Moysés (2001) e Souza (2004), quando crianças, nossa auto-confiança e nosso autorespeito podem ser alimentados ou depreciados pelos adultos, de acordo com as experiências que vivenciarmos de respeito, amorosidade, valorização e encorajamento para confiarmos em nós mesmos. Entendemos que, em nossa infância, nossas escolhas e decisões são muito importantes para o desenvolvimento futuro de nossa auto-estima. Estamos longe de ser meros receptáculos da visão que as outras pessoas têm sobre nós; porém, relações de depreciação ou desvalorização de nós mesmos ou de nosso trabalho podem acarretar em idéias sobre nós mesmos e nosso trabalho que perduram por muitos anos, ou por uma vida inteira. E esses aspectos podem ser observados na fala de Luana, que se angustia muito ao relembrar de momentos passados dentro da sala de aula:

E era horrível, porque tinha uma turma no fundo que sabe, eles eram uns idiotas. Eles não deixavam a gente se sentir a vontade na sala. Eu chegava na faculdade, eu ficava ansiosa, nervosa, meu coração disparava. Principalmente quando tinha que apresentar trabalho, porque no começo você sabe, a gente tem dificuldade de apresentar, porque no colegial a gente não faz isso, e eu ficava tensa, e eu lembro que as meninas lá de trás ficavam dando risada. Então, você apresentando, elas ficavam apontando o dedo, dando risada, e eu me sentia muito mal.

Podemos notar que Luana demonstra grande frustração quando perguntada sobre o que é difícil na universidade. Percebe-se uma relação muito grande entre enturmar-se e os estudos com sentir-se bem e conseguir conciliar compromissos acadêmicos com o bem-estar psicológico.

Notamos que os alunos apresentam marcas do seu anterior processo de escolarização, uma vez que antes sentiam-se acolhidos, enquanto o aluno adulto hoje expressa culpa pelo fato de ter dificuldades com a socialização, responsabilidade que introjeta ideologicamente, entendendo essa dificuldade

como responsabilidade individual e geradora de sentimentos de inferioridade, responsáveis por um conjunto de resistências, veladas ou explícitas, ao processo de aprendizado no ensino superior, que pode ser notado quando Marina fala o que é difícil para ela: “*me integrar e vencer a timidez e a insegurança*”.

Na busca pela compreensão da idéia de auto-estima, avaliamos que existem dois aspectos fundamentais: o sentimento de competência pessoal e o sentimento de valor pessoal. Aprofundando a questão, observamos que, intimamente ligado à auto-estima, está o auto-conceito do sujeito. De acordo com Moysés (2001), o auto-conceito relaciona-se a processos cognitivos e é determinado por fatores externos e internos à própria pessoa, de modo que parte da estrutura cognitiva é construída de forma relacionada a esse conhecimento de si próprio. A auto-estima, por sua vez, é o sentimento de valor que acompanha tal percepção, ou seja, é a resposta no plano afetivo a um processo que se originou no cognitivo.

Considerando a perspectiva histórico-cultural da psicologia, que parte do entendimento de que os seres humanos constroem suas identidades na relação com os outros e com o meio, as relações vivenciadas por eles fazem parte integrante de sua constituição enquanto pessoas seguras e motivadas ou inseguras e desmotivadas. Pode-se inferir, portanto, que a auto-estima está intimamente relacionada ao desempenho acadêmico, daí a importância do planejamento docente de situações de mediação pedagógica que facilitem o sucesso do aluno. Nesse sentido, Prandini (2004 apud Leite, 2006) afirma que:

(...) auto-estima e auto-conceito da pessoa do aluno estão fortemente relacionados com o que ele sente como aprendente. Trabalhar a auto-estima significa, então, fazer com que ele aprenda, perceba que aprendeu, sinta orgulho de ter aprendido e, a partir daí, sinta-se capaz de aprender mais (p.41).

Diante disso, quando os educandos vivenciam experiências educativas que não lhes proporcionam sucesso, ou seja, não conseguem perceber que

progrediram ou se enturmaram, é possível que isto colabore com a construção de uma baixa auto-estima e desestime a busca por aprender determinados conteúdos em uma outra oportunidade. A baixa auto-estima pode, também, estar relacionada a outros sentimentos mencionados pelos sujeitos, tais como a sensação de estar excluído. A auto-estima reflete o julgamento implícito da capacidade de lidar com os desafios da vida, compreendendo e trabalhando os problemas e dificuldades, e o direito a buscar a satisfação e realização pessoal, respeitando e defendendo seus próprios interesses e necessidades.

Essa auto-estima passa também pela nossa preocupação com a opinião dos outros, principalmente daqueles que mais respeitamos e admiramos e de si mesmo.

A dificuldade maior é:

Atingir as expectativas dos professores(Luana); não cumprir minhas metas(Carlos), conseguir me formar(Marina);

Relacionando essas falas com o que foi dito acima, inferimos que os alunos buscam o respeito dos professores, uma vez que Luana nos diz que quer atender às expectativas deles, enquanto que Carlos está preocupado consigo mesmo e Marina nos mostra que tudo o que mais quer nesse momento é conseguir se formar. Essas falas nos dizem e nos mostram o quanto a realização desses objetivos são importantes para esses alunos, ao mesmo tempo que são importantes também para as pessoas que os cercam. Se isso não foi cumprido, o sentimento de fracasso e culpa se fará demasiadamente presente.

Interessante observar que praticamente todos esses sujeitos foram para a universidade em questão com uma construção de sua auto-estima muito sólida, baseada em suas experiências de vida. Diferentemente do aluno criança que ainda está desenvolvendo a sua auto-estima, o adulto já está embebido em seus (pré) conceitos. É fundamental, pois, a forma como professores lidam com a

questão, desenvolvendo um trabalho atencioso e determinado a romper com as dificuldades reais, juntamente com aquelas impostas por barreiras psicológicas de auto-estima.

O aluno adulto, quando amplia seu universo de experiências com os professores e os colegas de turma, aprimora suas habilidades de percepção, permitindo uma avaliação pessoal (não mais somente dada pelos outros) e o surgimento de um senso de valoração interior. Sintetizando, acontece um avanço no desenvolvimento da sua auto-estima.

Segundo Souza (2004) a auto-estima é construída pelo sujeito ao longo de seu desenvolvimento na interação com os diferentes contextos de que faz parte. O aluno adulto, ao passar pelo processo de ensino-aprendizagem, aprende a orgulhar-se de seus empreendimentos, demonstrar suas emoções, respeitar seu ritmo de desenvolvimento, reconhecer os seus avanços, investir em seus objetivos, promovendo um agir de maneira independente, com autonomia.

Deste modo, ele poderá reconhecer, na prática, a importância de si mesmo no próprio desenvolvimento enquanto aluno. Nesta perspectiva, investir no trabalho com a auto-estima do aluno constitui-se como uma preocupação importante no desenvolvimento de um processo educativo favorável tanto cognitiva como afetivamente.

(...) alunos familiarizados com o sucesso assumem seus próprios desempenhos e aceitam responsabilidade pelos próprios fracassos. (...) À medida que eles confiam no poder de controlar seus próprios destinos, dão mais valor à aprendizagem e envidam maiores controles por seus estudos. Por isso, alimentam expectativas positivas a respeito do seu desempenho. Resultado: estão mais propícios ao êxito. E, se por acaso advém o fracasso, sabem encará-lo de maneira construtiva e com pequena dose de frustração.” (Moysés, 2001, p. 41)

É necessário ter cuidado com as palavras, atitudes e gestos dirigidos aos educandos, pois podem marcar a vida dessas pessoas negativamente. Fatores importantes na construção de uma auto-estima favorável são a atenção e o elogio, considerados como uma das maiores necessidades do ser humano, sua ausência na sala de aula pode trazer muitos bloqueios, independente da idade do indivíduo. Fazer elogios diretos e específicos é muito importante, porque nem todos os educandos estão acostumados a ouvi-los e precisam sentir que são verdadeiros. Assim, dão uma boa resposta motivacional e educacional. Tais elogios ajudam a resgatar a auto-imagem positiva dos educandos, fazendo-os perceber suas boas qualidades e que estas são reconhecidas pelo professor, o que é muito importante.

Em síntese, os alunos aqui estudados geralmente chegam à universidade com uma auto-estima alta, influenciados pelas vivências anteriores, e que ao longo do curso, vai tornando-se baixa, marcados por histórias de fracasso nos relacionamentos ou na apropriação de conhecimentos. Cabe ao professor reconhecer a importância desse aspecto e trabalhar essa dimensão humana psicológica de forma a ajudar seus alunos a apresentarem um desenvolvimento cognitivo e afetivo positivo em um processo saudável e construtivo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados da pesquisa permite afirmar que os afetos assumem grande relevância na adaptação dos alunos ao curso de graduação e na relação que empreendem com o curso. Conforme já explicitado, Wallon (1979) e Vygotsky (1934/1998a) defendem a natureza social dos processos psíquicos e a estreita relação entre processos afetivos e cognitivos. Assumem, igualmente, uma perspectiva do desenvolvimento no estudo das emoções, entendendo que estas assumem formas de manifestação qualitativamente diferentes em um quadro evolutivo, semelhante aos processos cognitivos e às funções superiores.

Ambos entendem que as manifestações afetivas modificam-se ao longo do desenvolvimento humano, passando por um refinamento, em que, por exemplo, o contato físico na forma de carinho, sempre citado em pesquisas sobre afetividade com crianças, cede lugar a manifestações mais sutis, como conteúdos e posturas verbais. O entendimento da evolução tanto cognitiva como afetiva permitirão compreender a diferenciação da expressão da afetividade na fase adulta.

As análises expostas confirmam que os processos afetivos envolvidos na adaptação ao ensino superior é um fenômeno multifacetado e inserido em uma rede de inter-relações, e que envolve as características dos estudantes e as experiências de formação que vivenciam. Além disso, é sabido que se dá de forma contínua e que é dinâmica, ou seja, sofre mudanças como processo definido pelas relações pessoais e institucionais. Como já apontado por outros autores, a integração constrói-se com uma troca entre as características, expectativas e habilidades dos estudantes e o contexto social e acadêmico da instituição.

O estudo das vivências acadêmicas dos estudantes ingressantes e concluintes do curso de Psicologia, considerando os aspectos estudados, possibilitou não apenas identificar suas características, como também analisá-las de maneira a melhor compreender a gama de relações que se faz presente no processo de integração do estudante ao ensino superior.

Vale ressaltar que este estudo, realizado com estudantes de um único curso de uma instituição particular de ensino superior, ainda que não reflita a realidade das condições de adaptação da população total dos estudantes do referido curso e turno, nem dos estudantes de outros cursos que estão inseridos no contexto da educação superior brasileira, traz elementos importantes a serem considerados por esse segmento de ensino, sobretudo no que concerne às questões afetivas envolvidas no processo, visto serem estas que conferem a dimensão humana à formação.

A apreciação acerca do papel do ensino superior sobre a formação do estudante há muito tem destacado a importância do desenvolvimento da pessoa de forma integral, o que ultrapassa o compromisso com a preparação profissional. Em decorrência, avolumam-se as pesquisas acerca do impacto das experiências de formação superior no desenvolvimento dos estudantes, sem que, no entanto, os conhecimentos gerados por essas produza e resultem em ações práticas nos cursos de formação ou no desenvolvimento de políticas públicas que atendam o setor.

Percebe-se que a maioria dos estudantes que chega ao ensino superior, mesmo que não possua expectativas muito positivas em relação ao curso que vai frequentar e/ou se sinta relativamente inseguro aos novos contatos sociais, papéis e rotinas que tem de desempenhar, possui expectativas positivas em relação ao seu novo estilo de vida e é quase sempre com um certo orgulho, partilhado com a família e os amigos, que o estudante se inicia nesta nova caminhada da sua vida pessoal, social e acadêmica.

Contudo, as vivências das primeiras semanas e meses, o teste de realidade por que o estudante tem que passar confirmam ou não as expectativas dos sujeitos, servem para produzir os primeiros ajustamentos em alguns dos aspectos que compõem a transição para o ensino superior. Por vezes, as expectativas positivas dão lugar às expectativas negativas, a euforia motivada pelo ingresso cede lugar à tristeza e à saudade da família, dos amigos, da casa, do local onde se vivia. A transição parece ser inevitável. Faça o que se fizer para manter o que mais se aprecia, há sempre qualquer coisa que muda. O processo de adaptação a essas mudanças parece ser indeclinável e o sucesso do

estudante será certamente influenciado por fatores de proteção e de vulnerabilidade do estudante à transição.

Posterior a essa fase, observa-se a mesma situação frente aos alunos concluintes, uma vez que agora passam por outra transição: a saída da universidade e a entrada no mercado de trabalho, ou seja, mais uma fase para novas adaptações.

Dessas acepções, pode-se ressaltar que para cada estudante, a diversidade e a complexidade de desafios com que se pode confrontar, decorrentes da transição e adaptação ao ensino superior, e posterior transição e adaptação ao mercado de trabalho, podem fazer desta etapa da educação e do desenvolvimento uma época especial. O maior ou menor sucesso nesta época da vida vai depender das respostas que o estudante conseguir organizar para enfrentar esses desafios.

Ao ingressar no ensino superior o estudante percebe, diante das demandas universitárias e da grande quantidade de informações a que é exposto, que precisa aprender um grande número de papéis exigidos por esse novo ambiente, em um reduzido período de tempo, incluindo desde as coisas mais simples, como o domínio da linguagem acadêmica e o conhecimento do novo espaço físico, até a assimilação de novos valores, assunção de novas responsabilidades e a reaprendizagem do ato de estudar.

Desse modo, a integração ao ensino superior envolve o confronto com as exigências das atividades acadêmicas e das relações interpessoais e sociais, bem como as relacionadas à identidade pessoal e escolha da carreira.

A partir dos resultados do presente estudo foi possível observar o quanto a mediação do professor propicia situações capazes de produzir diversos sentimentos e emoções que podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para torná-lo mais eficaz e proveitoso. Os dados sugerem que podemos inferir que a afetividade pode ser identificada na dinâmica de sala de aula nas mais variadas formas de manifestação, como também fora dela.

Em primeiro lugar, é importante recolocar que a dimensão afetiva no contexto escolar está sempre presente, seja na relação entre professor e aluno,

seja nas decisões pedagógicas que o docente assume durante o processo de ensino-aprendizagem ou ainda nas relações aluno-aluno.

Nesse sentido, a idéia de mediação em Vygotsky (1994/1998a) auxilia na compreensão dos processos vividos pelos alunos: ela aparece como elemento fundamental não só na relação professor-aluno, mas também nas interações que empreendem dentro e fora da universidade, provocando diversos sentimentos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, interferindo na relação com os conteúdos e também na imagem que cada aluno tem de si mesmo.

Nota-se que, ao adentrar na universidade e se deparar com uma realidade diferente da esperada, os alunos se frustram e, por vezes, se tornam desanimados e impacientes perante sua formação como psicólogo, visto não encontrarem o apoio esperado e necessário para esse momento. Observe-se que tanto ingressantes como concluintes, no que concerne à decepção, revelam vivências semelhantes. Temos que para nossos sujeitos, a maior decepção foi com amigos.

Ao ingressarem, eles querem fazer novas amizades, e que estas perdurem durante toda a graduação, e assim, não só dentro de universidade, como fora dela também, mas ao perceberem que estas relações não são como esperadas, se frustram.

É possível verificar que, na abordagem histórico-cultural, há uma maneira de ver a ação educativa que envolve uma construção social e encontra na *mediação* um conceito importante, que corresponde à idéia de intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação entre outros dois pólos de uma relação. Assim, o termo *mediação*, no trabalho de Vygotsky (1934/1998a), refere-se a este terceiro elemento intermediário e ao papel que este desempenha nas relações dos homens com o seu contexto social.

Cabe, agora, discutir a questão da *mediação pedagógica*. É comum atribuir a Vygotsky (1934/1998a) a ênfase na idéia de que o professor em sala de aula desempenha um papel mediador, constituindo-se como um elemento de ligação entre o conhecimento e o aluno. Tal atuação requer um professor problematizador da realidade, pois trata-se de uma pedagogia de perguntas que requerem diretividade. Na visão aqui assumida, os alunos constroem significados a partir de

múltiplas e complexas interações. Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento, sendo que o processo de aprendizagem compreende também a interação dos alunos entre si. Estabelecendo um palco de negociações, os alunos podem vivenciar conflitos e discordâncias buscando acordos sempre mediados por outros parceiros que levam a um desenvolvimento e construção de novos saberes. Sobre essa interação social, essencial para que o indivíduo construa conhecimentos, Vygotsky (1994/1998a) afirma:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (p. 114)

Refletindo sobre a importância da interação social, podemos perceber, através do estudo da obra de Vygotsky (1934/1998b), que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não transcorre como uma evolução intrínseca e linear das funções mais elementares, em um processo contínuo e ininterrupto, mas que são funções construídas em situações específicas, no contato com o meio social, valendo-se de processos de *internalização*, mediante uso de instrumentos de *mediação*. A *internalização* é um processo de reconstrução interna a partir de uma operação externa com objetos que entram em interação com o sujeito. Envolve uma operação fundamental para o processo de desenvolvimento de *funções psicológicas superiores* e consiste na transformação de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal. Através dessa idéia, podemos observar a importância de processos socioculturais para o percurso da formação da consciência, como é o caso do processo de ensino escolar, e que essa formação é uma construção ativa do sujeito que transforma, através da *internalização*, os conteúdos externos em conteúdos internos da consciência.

Quando o aluno é confrontado com uma atividade que envolve conhecimentos que ainda não possui, através da mediação do professor, entra em contato com o conteúdo e começa a internalizá-los, mostrando assim, o que ajuda nesse processo.

Porém, a mediação docente não se limita a apresentar o conteúdo, ela vai muito além, auxiliando nos momentos nos quais o aluno está trabalhando na atividade.

Assim, o desenvolvimento da consciência acontece a partir da atividade do sujeito, com a ajuda de instrumentos socioculturais, que são os conteúdos externos, da realidade objetiva. Os elementos de *mediação* são uma fonte de desenvolvimento e também de reorganização do funcionamento psicológico geral. Esta relação mediada entre sujeito-objeto se qualifica como uma *mediação* social.

Os jovens e adultos ingressantes na universidade, já possuem muitos processos internalizados, porém outros não, especialmente no campo das abstrações, pois aprenderam a lidar com a realidade concreta sem um aprofundamento científico a respeito do funcionamento teórico de muitos fenômenos naturais explicados pela ciência. O adulto já possui a sua representação de mundo, construída com base nos signos que foram internalizados na relação com todos os mediadores de suas experiências de vida. Ao professor de ensino superior, cabe reconhecer essas representações de mundo, respeitá-las e mediar uma abertura de possibilidade para novas internalizações de novos signos capazes de resignificar a realidade vivenciada.

Voltando a Vygotsky (1934/1998b), o autor entende que existe uma relação estreita entre a atividade produtiva e a atividade cognitiva, uma vez que a atividade produtiva implica conhecimento e que o conhecimento pressupõe uma produção sociocultural, isto é, implica a conversão dos saberes historicamente produzidos pelos homens em saberes do indivíduo. É nessa atividade cognitiva que o homem se apropria dos saberes historicamente produzidos e dos modos de saber e de pensar da humanidade.

Na sua relação cognitiva com o mundo, o homem exerce uma atividade mediada por instrumentos, signos e pessoas. Se é mediada por pessoas e construída nos contatos sociais, podemos inferir que nunca vai se dar apartada da

dimensão afetiva, uma vez que toda relação humana apresenta, inegavelmente, o caráter afetivo. Essas observações chamam a atenção para a complexidade da mediação pedagógica e confirmam que é fundamental para a construção do conhecimento a interação social, a referência do outro, por meio do qual se pode conhecer os diferentes significados dados aos objetos de conhecimento.

O desenvolvimento do pensamento conceitual permite uma mudança na relação cognitiva do homem com o mundo. É função da escola, e neste caso, também da universidade, desenvolvê-lo e contribuir para a construção de uma consciência reflexiva do aluno.

Em síntese, no tangente à atuação do professor como mediador a partir da leitura de Vygotsky (1934/1998b), assumimos que o desenvolvimento das funções psicológicas admite uma anterioridade no processo de aprendizagem, que acontece na relação com um parceiro mais capaz, o qual proporciona uma ajuda que possibilita o fazer em conjunto, na interação e no diálogo. Se o mediador que ajuda for o professor, tal ajuda acontece de forma planejada e sistemática, pois o seu impacto no aluno é esperado como realização, é previsto e desejado. Nas palavras de Vygotsky (1934/1998b):

Se, do ponto de vista científico, negamos que o professor tenha a capacidade mística de 'modelar a alma alheia', é precisamente porque reconhecemos que sua importância é incomensuravelmente maior (p.76).

Ao longo da análise, podemos notar o quanto os aspectos exteriores, bem como interiores à universidade podem interferir no cotidiano desses alunos, e assim, desmotivá-los e motivá-los como alunos universitários. Observa-se os professores e colegas como marcas na história desses alunos, e assim, sem a ajuda deles, a vivência universitária parece muito mais difícil.

Os dados permitem afirmar que a dimensão afetiva não pode mais ser ignorada e deve ser pensada no planejamento educacional, uma vez que a qualidade das interações e as decisões assumidas pelo docente, no planejamento e desenvolvimento do curso, apresentam repercussão marcadamente afetiva e

constituem um dos diferenciais que podem vir a transformar a aprendizagem em uma experiência de sucesso ou de fracasso.

Este estudo compreendeu que as maiores dificuldades dos estudantes ingressantes do curso de Psicologia, tanto ingressantes como concluintes, são de base efetiva. Dessa forma, os resultados alcançados destacam a importância da promoção de condições institucionais para a adaptação do estudante ao ensino superior e indicam que sejam reunidos esforços para a orientação dos estudantes, no que diz respeito às dimensões pessoal, interpessoal, acadêmica, institucional e de carreira.

Além disso, este estudo sugere a realização de novas pesquisas que tenham como participantes estudantes de instituições públicas como também privadas de ensino superior, considerando a expansão do sistema e suas implicações para a compreensão dessa população, bem como estudos que descrevam as condições de adaptação de estudantes de diferentes turnos e cursos, com o objetivo de identificar os aspectos específicos desses contextos, pois concordamos com Almeida, Soares e Ferreira (1999), para quem os processos pessoais, interpessoais e institucionais, a partir dos quais o processo de ajustamento ao contexto universitário tem lugar, permanecem ainda por esclarecer.

Assim sendo, entende-se que as instituições de ensino superiores têm um papel ativo neste processo, proporcionando vivências acadêmicas capazes de coadjuvar o sucesso global do estudante desde o primeiro momento, pois educar, no sentido de promover o desenvolvimento, passa por proporcionar vivências afetivas positivas.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, M. V. de & cols. (1996). Aspirações e projetos pessoais, condições de vida e de estudo dos alunos do ensino superior de Coimbra. **Psychologica**, Coimbra, n.16, p.33-61.

Aguiar, W.M.J. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, jun., vol.26, no.2, p.222-245.

Ajub, J. C. (1998). O ingresso na universidade: as dificuldades encontradas e suas formas de superação. **Relatório de Iniciação Científica**. Unicamp – Campinas.

Almeida, A. R. S. (2008). A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. **Inter-ação: Revista Fac. Ed. UFG**, 33(2), p. 343-357, jul-dez.

Almeida, A. R. S. (1999). **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus.

Almeida, L. S. e Ferreira, J. A. (1999). Adaptação e rendimento acadêmico no ensino superior: fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências acadêmicas. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, Braga, n.1, p.157-170.

Almeida, L. R. e Mohaney A. A. (2005). Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 20, 1º sem., pp. 11-30.

Almeida, L. S., Soares, A. P. e Ferreira, J. A. G. (1999). Adaptação, Rendimento e Desenvolvimento dos estudantes no Ensino superior: construção/validação do Questionário de Vivências Acadêmicas. **Série – Relatórios de Investigação. Centro de Estudos em Educação e Psicologia**. Universidade do Minho.

Almeida, L. S., Soares, A. P. e Ferreira, J. A. G. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, 2, p. 81-93.

Almeida, L. e Soares, (2002) A. P. C. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. In: **Avaliação Psicológica**, 2, pp. 81-93.

Alves, N. (2001). Da Universidade Para O Mundo Do Trabalho: Uma Inserção Rápida Mas Na Precariedade. .In: Soares, A. P; Osório, A; Viriato, J; Almeida, L.S; Vasconcelos, R.M; Caires, S. M. **Da Universidade Para O Mundo Do Trabalho**. Braga: Universidade Do Minho.

Antunes, M. A. M. (1999). A psicologia no Brasil – leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: UNIMARCO/EDUC.

Astin, A. W. O Estudo do Impacto Causado pela Universidade. Tradução para o **Curso de Especialização em Avaliação à Distância, Universidade de Brasília**, v. 4, p. 109-134. Original In: Satage, F. K., Guadalupe, A., Bean, J. P., Hossler, D., Kuh, G. College students: The evolving nature of research, ASHE Reader Series. Simon & Shuster Custom, 1996.

Badaró, R. S. C. (1996) **Campinas: o despertar da modernidade**. Campinas: CMU/Unicamp

Bardin, L. (1977). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

Batista, R. G. R. e Almeida, L. S. (2002). Desafios da Transição e Vivência Acadêmicas: Análise segundo a Opção de Curso e Mobilidade. In: **Contextos e dinâmica da vida acadêmica** – Guimarães, Portugal, Universidade do Minho.

Boarini, M. L. (2007). A formação do psicólogo. **Psicol. estud.** [online]. vol.12, n.2 [cited 2010-08-21], pp. 443-444 .

Bodgan, R.; Biklen, S. (1994). **Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora.

Bowen, H. R. (1977). Objetivos: os Resultados Desejados da Educação Superior. Tradução de Lila de Araújo Rayol e Sandro Ruggeri. Original In: **Investment in Learning: The Individual and Social Value of American Higher Education**.

San Francisco: Jossey-Bass, para o Curso de Especialização em Avaliação a Distância, Universidade de Brasília, v. 4. em 1996.

Brasil. (2009). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopses do ensino superior. Censos do ensino superior.** Comunicações pessoais. Disponível em: www.inep.gov.br. Acessado em 25/08/09.

Brasil. (2006). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopses do ensino superior. Censos do ensino superior.** Comunicações pessoais. Disponível em: www.inep.gov.br. Acessado em 25/08/09.

Brasil. **Lei nº 4.119 de 27 de agosto de 1962.** Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Disponível em: <http://www.pol.org.br/arquivos_pdf/lei_n_4.119-62.pdf> (Acessado em 25/09/2009)

Brasil. **Decreto-lei nº 53.464 de 21 de janeiro de 1964.** Regulamenta a Lei nº 4.119, de agosto de 1962, que dispõe sobre a Profissão de Psicólogo. Disponível em: <http://www.pol.org.br/arquivos_pdf/decreto_n_53.464-64.pdf> (Acessado em 25/09/2009)

Brasil. **Lei nº 5.766 de 20 de dezembro de 1971.** Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pol.org.br/arquivos_pdf/lei_n_5.766.pdf> (Acessado em 25/09/2009)

Buettner, G. E. B. P. V. (1990). **Análise da estrutura curricular de um curso de psicologia: subsídios para reestruturação.** Dissertação de Mestrado, Unicamp.

Campos, T. A. Q. (2000). **O modelo da reforma psiquiátrica brasileira e as modelagens de São Paulo, Campinas e Santos.** Tese de Doutorado, Unicamp.

Carmo, M. C. E Polydoro, S. A. J. (2007). **Modelos De Disciplinas De Integração Do Primeiro Ano: Impacto Na Formação De Universitários.** Relatório Técnico apresentado ao CNPq. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP.

Carvalho, D. B. e Yamamoto, O. H. **Psicologia e políticas públicas de saúde: anotações para uma análise da experiência brasileira**. Artigo disponível em: http://www.psicolatina.org/Aro/psicologia_e_politicas_publicas.html

Castelar, M. (2005). **Contribuições da memória para uma história da psicologia no serviço público em Campinas**. Tese de Doutorado, PUC SP.

Centofanti, R. (1982). Radecki e a Psicologia no Brasil. **Psicol. cienc. prof.**, vol.3, no.1, p.2-50. Disponível em <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498931982000100001&lng=pt&nr=iso>. ISSN 1414-9893.

Cuervo, J. C. P. e Corellan, A. V. (1998). Evaluación de las necesidades de los alumnos universitarios sobre el servicio de orientación de la Universidad de la Coruña (SAPE). In: CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, IV, 1998, Braga. **Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**. Braga, p.398-403.

Colombo, F. A. (2002). **Análise das dimensões afetivas na mediação do professor em atividades de produção de escrita na pré-escola**. Relatório Técnico apresentado à FAPESP. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP.

Colossi, N.; Consentino, A. e Queiroz, E.G. (2001). Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. In: **Revista FAE**, Curitiba, v.4 n.1.p-49-58.

Dantas, H. (1992). A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In LA TAILLE, Y. de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus.

Dey, E. L. e Hurtado, S. (1995). College impact, student impact: a reconsideration of the role of students within American higher education. **Higher Education**, Netherlands, v.30, n. 2, p.207-223.

Faria, L. e Santos, N. L. (1998). Validação de uma escala de concepções pessoais de competência no contexto universitário. In: Congresso Galaico-

Português de Psicopedagogia, IV, 1998, Braga. **Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**. Braga, p.144-150.

Falcin, D. C. (2003). Afetividade e condições de ensino: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito objeto. Monografia. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP.

Fardin, S. F. (2000). **Fragments de uma demolição: história oral do Teatro Municipal Carlos Gomes**. Campinas: SMT/MIS, Atomo.

Ferreira, J. A. (1991). As teorias interacionistas e o desenvolvimento do estudante do ensino superior. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, XXV, p.91-105.

Freire, P. (1984). Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor. In: Brandão, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense.

Freire, P. (1975). **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1983). **Pedagogia do Oprimido**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Grotta, E. C. B. (2006). Afetividade na constituição do leitor. In: Leite, S. A. S (org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Galvão, I. (2004). **Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes.

Ghiraldello, L. (2008). **Integração do estudante ao ensino superior: estudo sobre o ingressante de um curso de turismo**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas: Campinas.

Gonçalves, O. e Cruz, J. F. (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 1, n. 1, p. 127-145.

González Rey, F. (2005). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson.

Gualart, F. (1995). Municipalização: Veredas. **Caminhos do movimento municipalista de saúde no Brasil**. Brasília: UNB/CONASCEMS.

Jacó-Vilela A. M. (1999). Formação do psicólogo: um pouco de história. **Interações: Estudos e Pesquisas em Psicologia**. 8(4): 79-91. Supl. Jul/dez.

Kager, S. (2006). As dimensões afetivas no processo de avaliação. In: LEITE, S. A. S (org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Leite, S. A. S.(org) (2006). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Leite, S. A. S. e Colombo, F. A. (2006). A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. IN: Pimenta, S. G.; Ghedin,E.; Franco M. A. S. (Orgs) **Pesquisa em educação – Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola.

Leite, S. A., Tassoni, E.C.M. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de Ensino e a mediação do professor. In: Azzl, R. G.; Sadalla, A. M. F. de A. (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversa**. São Paulo: Casa do psicólogo.

Lüdke, M.; André, M. E. A. (1986). **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU.

Mercuri, E. N. G. da S., Ajub, J. C., Bariani, I. C. D. (1998). Dificuldades encontradas por universitários ingressantes. In: Congresso De Psicologia Escolar, IV, 1998, João Pessoa – PA. **Anais do IV Congresso de Psicologia Escolar**. João Pessoa, p.141.

Mercuri, E. e Polydoro, S. A. J. (2003). O Compromisso com o Curso no Processo de Permanência/Evasão no Ensino Superior: Algumas Contribuições. In: Mercuri, E. E Polydoro, S. (Orgs) **Estudante Universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.

Moysés, L. A (2001). **A auto-estima se constrói passo a passo**. Campinas: Papirus.

Nico, J.B. (2000). O Conforto Acadêmico do(a) Caloiro(a). In: **Transição para o Ensino Superior**. Braga, Universidade do Minho.

Nowell, A. e Hedges L. V. (1998). Trends in gender differences in academic achievement from 1960 a 1994. **Sex Roles**, 39, 21-43.

Nunes, E. (2007). Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. RAP, Rio de Janeiro, Edição comemorativa 1967-2007, p. 103-147.

Oliveira, J. (2003). **Finalização do curso de graduação – que momento é esse?** Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas, FE – UNICAMP.

Oliveira, M. K. (1992). O problema da afetividade em Vygotsky. In: La Taille, Y., Dantas, H., e Oliveira, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda.

Pachane, G.G. (2004). A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. IN Mercuri, E. e Polydoro, S.A.J.(Org.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Cabral Editora: SP.

Pachane, G. A. (1998). **Universidade vivida**. Campinas, Dissertação de mestrado – FE/UNICAMP.

Pascarella, E. T. e Terenzini, P. T. (2005). **How College Affects Students: a third decade of research**. 2ª edição. San Francisco: Jossey-Bass, vol. 2.

Pelissoni, A. M. S. (2007). **Auto-eficácia na transição para o trabalho e comportamento de exploração de carreira em licenciados**. Campinas, Dissertação de Mestrado.

Pereira, F. M. e Pereira Neto, A.. (2003). O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 8, n. 2, Dec. 2003 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000200003&lng=en&nrm=iso>.

Pessoti, I. (1988). Notas para uma história da psicologia no Brail. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edecon.

Pinheiro, M. R. M. e Ferreira, J. A. A. (2002). Suporte Social e Adaptação ao ensino Superior. In: **Contextos e dinâmica da vida acadêmica** – Guimarães, Portugal, Universidade do Minho.

Polydoro, S. A. J & cols. (2001). Desenvolvimento de uma Escala de Integração ao Ensino Superior. **Psico-USF**, vol. 6, n.1, p. 11-17, jan/jun.

Prado Jr., R. **História Económica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1977

Santos, A. P. (1999). dos. Diagnóstico do fluxo de estudantes nos cursos de graduação da UFOP. Retenção, diplomação e evasão. **Avaliação**, Campinas, v.4, n.4 (14), p.55-66.

Sbardelini, E. T. B. & cols. (1999). Situação Acadêmica do Aluno da USF: Reopção, Reprovação e Evasão. In: Congresso de Pesquisa e Extensão, II, 1999, Bragança Paulista – SP. **Anais do II Congresso de Pesquisa e Extensão**. Bragança Paulista, p.128.

Santos, Maria de Fátima de Souza. (1994). Formar psicólogos para quê?. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 14, n. 1-3. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931994000100008&lng=es&nrm=iso>. acessado em 28 nov. 2010.

Silva, M. P. P. da. (1997). A formação do cidadão na educação de adultos. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP.

Silva, R. R. C. M., Mainier, F. B., Passos, F. B. (2006). A contribuição da disciplina de introdução à engenharia química no diagnóstico da evasão. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.** Vol. 14, nº 51. Rio de Janeiro, abril/junho.

Souza, V. L. T. (2004). A interação na escola e seus significados e sentidos na formação de valores. In: 27a. reunião anual, 2004, Caxambu. Sociedade, Democracia e Educação: qual a universidade?. Caxambu : ANPED. v. 1. p. 89-100.

Tagliaferro, A. R. (2006). Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva. In: Leite, S. A. S (org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tinto, V. (1988). Stages of Student Departure-Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. **Journal of Higher Education**, Ohio, vol. 59, n. 4, july/august.

Vendramini, C. M. M., & cols. (2004). Construção e validação de um escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). **Estudos de Psicologia**, 9(2), p.259-268, Disponível na <www.scielo.br > acessado em 13/07/2005 14h26.

Vygotsky, L. S. (1934/1998a). **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1934/1998b). **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1924/1999). **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1924/2004). **Teoria de las emociones**. Madri: Ediciones Akal.

Vygotsky, L. S. (1932/2005). **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São paulo: Martins Fontes.

Wallon, H. (1968). **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70.

Wallon, H. (1979). **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores.

Wallon, H. (1975 a). Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa (coletânea).

Wallon, H. (1975b). O papel do “outro” na consciência do “eu”. In **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa (coletânea).

WHO/Conselho Federal de Psicologia (2001). **Pesquisa perfil do psicólogo**. Disponível em http://www.crp07.org.br/noticias_internas.php?idNoticia=43 Acessado em 27/08/09.

9. ANEXOS

Anexo 01: Termo de Consentimento livre e esclarecido – Vias do Pesquisador e do participante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Via do pesquisador

Prezado estudante

Este trabalho insere-se nas ações do Grupo de Pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (Prosped) do Centro de Ciências da Vida. PUC - Campinas, no que se refere às variáveis envolvidas na formação do estudante de graduação, especificamente em como os afetos atuam na configuração de sentidos pelos alunos ingressantes e concluintes de um curso de Psicologia. Visa a análise do processo de integração do aluno ao ensino superior.

Sua participação consiste no preenchimento de um questionário sobre sua experiência universitária. Em nenhuma desta circunstância sua identificação será divulgada, sendo limitado o acesso aos pesquisadores do Prosped envolvidos neste estudo.

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Os resultados obtidos serão divulgados à instituição, em eventos de natureza científica e por meio de publicação, sendo sempre preservada a identidade dos participantes. Além disso, é importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar, bem como não haverá benefício para os participantes.

Assim, salientamos que você:

- Tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou sem prejuízo à sua vida universitária;

- Terá sua identidade mantida em sigilo;
- Não terá nenhum ônus financeiro ou acadêmico;
- Não receberá nenhum benefício financeiro ou acadêmico.

Agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida – telefone (19)32877544.

Mariana Coralina do Carmo

Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza (orientador)

Grupo de Pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas
Centro de Ciências da Vida – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

E-mail: mari.coralina@gmail.com

Comitê de Ética - Fone: (19) 3343-6777.

Conhecendo os objetivos da pesquisa **“OS AFETOS NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE SEU PAPEL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS”**, eu, _____, com o R.G. de nº _____, residente e domiciliado a (rua, av., praça) _____, nº _____, Bairro _____, Cidade _____, Estado _____, CEP _____, Telefone (____) _____, concordo em participar do estudo, ciente que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Via do participante

Prezado estudante

Este trabalho insere-se nas ações do Grupo de Pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (Prosped) do Centro de Ciências da Vida. PUC - Campinas, no que se refere às variáveis envolvidas na formação do estudante de graduação, especificamente em como os afetos atuam na configuração de sentidos pelos alunos ingressantes e concluintes de um curso de Psicologia. Visa a análise do processo de integração do aluno ao ensino superior.

Sua participação consiste no preenchimento de um questionário sobre sua experiência universitária. Em nenhuma desta circunstância sua identificação será divulgada, sendo limitado o acesso aos pesquisadores do Prosped envolvidos neste estudo.

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Os resultados obtidos serão divulgados à instituição, em eventos de natureza científica e por meio de publicação, sendo sempre preservada a identidade dos participantes. Além disso, é importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar, bem como não haverá benefício para os participantes.

Assim, salientamos que você:

- Tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou sem prejuízo à sua vida universitária;
- Terá sua identidade mantida em sigilo;
- Não terá nenhum ônus financeiro ou acadêmico;
- Não receberá nenhum benefício financeiro ou acadêmico.

Agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida - telefone (19)32877544

Mariana Coralina do Carmo

Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza (orientador)

Grupo de Pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas

Centro de Ciências da Vida – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

E-mail: mari.coralina@gmail.com

Comitê de Ética - Fone: (19) 3343-6777.

Anexo 02: Questionário de Perfil, Complemento de Frases e Roteiro para entrevista semi-estruturada

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

1. Iniciais:

2. Idade:

3. Ano de ingresso no curso:

4. Sexo: (A) Feminino (B) Masculino

5. Seu estado civil é: (A) Solteiro (B) Viúvo (C) Casado ou união estável (D) Separado

a) Se solteiro, tem namorado? (A) Sim. Há quanto tempo? (B) Não

6. Escolaridade da mãe:

7. Escolaridade do pai:

8. Sua família contribui financeiramente para sua manutenção?(A) Sim (B) Não

9. Número de irmãos:_____

10. Você trabalha? (A) Sim (B) Não

11. Primeira graduação: (A) Não (B) Sim. Qual: _____

12. Você mora com:

13. Caso more fora de sua cidade de origem:

a)deixou a casa dos pais em:

Por qual razão:

b)Mora em imóvel próprio ou alugado?

c)Como se sente morando sozinho ou com amigos?

d) Com que frequência visita seus pais?

e) Gostaria de visitá-los mais?

14. Além dos colegas da faculdade, se relaciona com outras pessoas? Quais?

15. Vem de carro para a Universidade? (A) Sim (B) Não

16. Que tipo de lazer prefere? (O que faz para se divertir nos finais de semana ou em outros momentos) (A) Cinema (B) Viajar (C) Teatro (D) Passeios locais (E) Clubes (F) Campo (fazenda, sítio, chácara) (G) Praia (H) Outros. Quais? _____

17. Há (houve) algum psicólogo na família além de você? (A) Sim. Quem? _____ (B) Não

18. Por que escolheu este curso ou esta profissão?

COMPLEMENTO DE FRASE

- Eu, como estudante universitário sou
- Minha principal ambição
- Quando estou sozinho (a)
- Meus amigos
- Meus pais
- Meu grupo
- Hoje, cabe a mim
- Dedico a maior parte do meu tempo em
- Antes de ingressar na universidade eu
- Logo que ingressei na universidade eu
- Naquele momento, o mais importante foi
- Minhas maiores dificuldades eram
- Me sentia
- Ocupava meu tempo com
- Meu modo de ver o ensino superior naquele momento
- Ao sair da universidade eu
- Amo
- Considero que posso
- Meu maior desejo, quando entrei na universidade era
- Hoje, luto para

- Vencer para mim significa
- E perder é
- Quando tenho dúvidas, procuro
- Meus professores costumam
- Meu futuro depende
- O que me motiva no curso é
- Minha maior preocupação como aluno é
- O que me desmotiva, desanima é
- Hoje não consigo
- Eu secretamente desejo que
- Meu maior desafio quando entrei na faculdade era
- Meu maior desafio quando sair da faculdade será
- Hoje preciso
- Hoje sei que
- Decepionei-me com
- Me apeguei em
- É difícil
- Para mim, psicologia é
- Minha futura profissão
- Hoje vejo o ensino superior como
- O que mais contribuiu para me manter no curso foi

- O que mais contribuiu para eu terminar o curso foi
- Faço sozinho
- Faço com outras pessoas
- O que ajuda a aprender
- O que atrapalhar a aprender
- Me sinto sozinho quando

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- Maiores emoções que vivenciou na universidade (positivas e negativas)
- Como percebe as relações entre os colegas
- Como perceber as relações com os professores
- O que mais o motiva a permanecer no curso
- Sentimentos relacionados ao ensino superior
- Imagem que tem de si
- Imagem que tem da profissão
- Qual o significado do curso
- Expectativas ao entrar na Universidade
- Correspondência de expectativas
- Como foi sua relação com seus colegas e seus professores

Anexo 03: Respostas do Complemento de Frases – Ingressantes e Concluintes

- Eu, como estudante universitário sou: Feliz(S2I), alguém que está cansado de vir a faculdade(S1I), capaz(S3I), aplicada(S4I), responsável(S5I), mais uma que busca realizar um sonho(S6I), feliz e tenho um sonho realizado(S7I), realizada(S8I), completo(S9I), brincalhão(S10I), preguiçoso(S11I), interessada(S12I), ótima(S13I), dedicado(S19I), um pouco relaxada, pois poderia estudar mais(S20I), um pouco relapso(S25I), muito interessada(S22I), muito feliz(S30I), feliz por estar aqui e estudar psicologia(S46I), relaxado(S35I), alguém em crescimento(S36I), capaz(S39I), orgulhosa(S40I), mais feliz(S38I), legal(S15I), aproveito essa nova fase(S41I), dedicada e curiosa para aprender e ambiciosa(S42I), diversificado(S43I); Esforçada (S1C), empenhado(S2C), irresponsável(S3C), competente(S4C), questionador(S20C), pouco dedicado(S9C), tranquilo(S10C), feliz(S11C), exigente(S12C), mais uma no mundo(S13C), curiosa(S14C), dedicada(S15C), muito interessada(S17C), envolvida(S18C), responsável(S19C), interessado(S6C), responsável pelos atos(S7C), frustrada em relação a minha interação com as pessoas, pois gostaria de ter aproveitado melhor a vida universitária(S16C).
- Minha principal ambição: uma carreira de sucesso (S1I); é ter a chance de fazer monitoria, estágio e iniciação científicas, saindo da faculdade com um currículo rico e muita experiência (S2I); uma vida de sucesso(S3I); obter sucesso pessoal e profissional(S4I); ser um profissional de sucesso(S5I); é ser feliz com a minha profissão(S6I); é ser um bom profissional(S7I); superar muitos desafios(S8I); fazer a vontade de Deus para minha vida(S9I); ser bem sucedida(S10I); superar minhas dificuldades(S11I); ser feliz(S12I); é terminar o curso(S13I); me formar, ter dinheiro para meu conforto e me realizar profissionalmente(S14I); é conseguir me sustentar na profissão que gosto(S15I); ser feliz(S16I); ter independência(S18I); é me tornar um profissional bem sucedido(S19I); hoje é completar o curso(S20I); é me formar, casar, ter dois filhos e viver bem(S22I); me formar e fazer o que gosto(S23I); ter

- um bom desempenho(S24I); terminar a formação(S25I); me dar bem na vida(S26I); fazer o que escolher(S27I); continuar estudando, trabalhar(S28I); ter um doutorado(S29I); é um dia poder influenciar significativamente na vida de alguém, fazer um bem muito grande a ele, e então morrer em paz(S30I); é ser reconhecida profissionalmente(S31I); ser muito inteligente(S32I); ter muito sucesso após me formar(S33I); poder ajudar as pessoas com a minha profissão(S34I); contribuir para a luta antimanicomial(S36I); é escolher algo que me faça feliz(S46I); é viver bem(S37I); Ser justa (S1C), honesta(S2C), excelente profissional(S3C), construir uma vida profissional satisfatória(S4C), ser feliz(S6C), realização pessoal(S7C), ingressar em uma boa empresa(S9C), ser competente na área que quero trabalhar(S8C), fazer carreira(S10C), ter sucesso(S11C), ser bem sucedida pessoalmente e profissionalmente(S12C), alcançar as metas(S13C) construir uma família e ser feliz profissionalmente(S14C), estar bem financeiramente(S20C), ter reconhecimento profissional(S15C), conseguir muito dinheiro sem abandonar a profissão(S17C), aprender a lidar com as pessoas da melhor forma possível(S18C), trabalhar na área que escolhi(S19C), mudar de cidade(S16C).
- Quando estou sozinho (a): Durmo, penso em estar com minha família (S1I); procuro refletir (S2I); canto (S1I); penso sobre a vida (S3I); sinto-me ótima (S4I); penso muito em mim e na minha família (S5I); as vezes fico triste(S6I); penso na minha vida enquanto ouço música ou arrumo meu apartamento(S7I); dedico meu tempo a refletir e assim me conhecer melhor(S8I); penso freqüentemente em sexo(S9I); leio(S10I); relaxo(S11I); fico triste(S12I); procuro fazer atividades produtivas(S13I); estou bem(S14I); normalmente assisto filme(S16I), mas não fico sozinha porque não gosto(S17I); danço(S18I), canto, fico na internet(S24I); gosto de ouvir música(S25I); gosto de pensar sobre vários assuntos(S22I); eu estudo(S27I); penso sobre o dia(S30I); me conheço melhor(S31I); gosto de ler, ver filmes e brincar com meu cachorro(S32I); fico em paz(S46I); fico introspectiva(S33I); tento estudar(S35I); fumo(S37I); gosto de aproveitar para fazer hobbies ou adiantar os estudos(S42I); Reflexão(S1C), estudos(S2C), diversão(S4C), procuro algo para fazer(S5C), sempre me sinto só(S16C), me sinto bem, mas por pouco tempo(S8C), fico bem(S20C), penso muito(S9C), leio(S11C), reflito

muito(S13C), organizo minha vida(14), estudo(S15C), descanso(S17C), gosto de pensar em mim e aproveitar o estou só(S18C), me divirto bastante(S19C), consigo relaxar(S7C), me sinto as vezes isolada(S12C), fico na internet(S6C), tv(S7C).

- Meus amigos: São poucos (S22I); são ótimas pessoas e me fazem sentir menos solitário (S3I); são divertidos e eu adoro ficar do lado deles (S46I); são poucos e verdadeiros (S4I); os melhores (S7I); são importantes (S8I); são como irmãos (S9I); estão sempre do meu lado (S10I); são uma das minhas fontes de diversão e estudo (S11I); tem enorme importância na minha vida, talvez mais do que imaginam(S12I); são o que me dão força e alegria, me motiva para os estudos(S14I); agradáveis(S15I); são demais(S18I); legais(S19I); são adoráveis(S20I); não me abandonam em nenhum momento(S21I); são importantes(S24I); minha segunda família(S25I); essencial(S26I); são tudo para mim(S27I); me completam e me modelam(S28I); são ocupados(S29I); são importantes para minha formação(S30I); de verdade são fundamentais(S31I); meus companheiros(S32I); andam sempre comigo(S33I); alegria(S34I); são extremamente essenciais(S35I); são com quem me abro(S36I); me divertem(S37I); minha distração e diversão(S38I); minha família(S39I); o suporte essencial para que haja equilíbrio na minha vida(S40I); sabem aproveitar a vida e são pessoas que me apóiam quando a vida está difícil(S41I); São companheiros(S1C), tenho poucos, porém tenho grande estima por eles(S2C), são minha base(S4C), são o que me motiva(S5C), são parte importante da minha vida(S6C), são distantes(S7C), fundamentais(S8C), essenciais(S9C), são minha segunda família, (S10C) me adoram(SC), minha distração(SC), minha base(SC), são os melhores que eu posso ter(SC), são pessoas maravilhosas(S20C), poucos amigos(S16C)
- Meus pais: São bons(S1I); me ajudam bastante(S2I); meu porto seguro, aqueles que independente do que acontecer estarão do meu lado, me apoiando(S3I); estão por perto(S4I); tudo(S5I); são os mais importantes(S7I); minha vida(S8I); estão sempre do meu lado(S9I); me ajudam, incentivam e me apóiam em tudo(S10I); são de grande importância para mim, principalmente

minha mãe com quem tenho mais contato(S14I); sempre estão do meu lado(S15I); estão muito distantes agora(S16I); são ausentes(S17I); tudo(S19I); me ajudam em tudo que eu preciso(S20I); são insubstituíveis(S21I); eu amo(S22I); me dão a melhor base possível para me desenvolver profissionalmente(S23I); são fundamentais(S24I); são rigorosos(S25I); as vezes me enchem o saco(S27I); me formam(S29I); são chatos e ocupados(S30I); meus tesouros(S31I); são minha vida e inspiração(S35I); me sustentam(S36I); me ajudaram a ser quem sou(S37I); companheiros e pessoas com quem aprendo(S38I); admiráveis(S39I); só querem o melhor para mim(S42I), as altas expectativas me impulsionam mas as vezes me sinto pressionada demais(S44I); compreensivos e amigos acima de tudo(S46I); São as principais pessoas da minha vida e sempre me dão apoio(S1C), são importantes e imprescindíveis para minha formação ética(S2C), minha base(S3C), são indiferentes a mim(S4C), essenciais(S5C), são desconfiados(S6C), são importantes(S8C), me inspiram(S9C), são tudo na minha vida(S10C), são minha vida(S11C), sem eles não estaria aqui, (S12C) me amam(S14C), meu apoio(S15C), são fundamentais e essenciais tanto afetivamente como financeiramente(S20C), são muito difíceis de lidar(S17C), perfeitos(S16C).

- Meu grupo: Diversificado (S1I); divertido(S2I); esforçado(S3I); legal e dedicado(S4I); bacana(S5I); muito dedicado, companheiro e unido(S6I); pequeno(S22I); responsável e ao mesmo tempo divertido(S9I); amplo(S46I); simpático(S12I); legal(S13I); muito bom(S15I); não tenho grupo definido(S17I); misto(S20I); tudo que eu esperava(S21I); ótimo(S22I); muito barulhento(S27I); minhas amigas(S28I); engraçado(S29I); confiável(S30I); incomparável(S31I); mais do que eu desejei(S32I); o melhor(S33I); interessado e dedicado(S37I); alegria(S39I); provavelmente com as mesmas idéias(S40I); eclético, misto e bem divertido(S41I); diferente e perfeito para o momento atual(S42I); agradável(S43I); Ótimo (S1C), desunido(S2C), não constitui um grupo(S3C), feliz(S4C), uma das coisas mais importantes para mim(S5C), restrito(S6C), cheio de pessoas diferentes(S7C), diversificado e divertido(S8C), heterogêneo, mas com afinidades(S9C), são amizades para a vida inteira(S10C), muito bom, parte da minha vida(S11C), importante, mas não

fundamental(S15C), fantástico(S20C), superficial(S17C), apenas para concluir trabalhos(S16C).

- Hoje, cabe a mim: Estudar (S1i); descobrir o que quero da vida(S2i); ser uma boa estudante(S3I); batalhar para meu futuro(S5I); responsabilidades domesticas que antes não tinha(S6I); pensar no presente para ter sucesso no futuro(S7I); me esforçar para crescer(S8I); me dedicar aos estudos para ter um sucesso profissional(S9I); ser quem sou, sem medo(SI); estudar mais(S11I); o meu futuro(S12I); ser responsável pelos meus deveres(S13I); cumprir meus deveres(S14I); trabalhar(S16I); decidir meu futuro(S17I); fazer faxina na minha casa(S18I); cuidar do meu destino(S19I); me esforçar para ser uma pessoa melhor e estudar muito(S20I); ganhar cada vez mais conhecimento(S21I); me dedicar aos estudos(S22I); aproveitar meu curso(S25I); melhorar todo dia(S27I); estudar para ter sucesso(S29I); ter uma boa formação(S33I); me dedicar para ser bem sucedida(S34I); esforço(S35I); traçar meu futuro(S36I); a responsabilidade de ser alguém na vida(S37I); me dedicar a universidade e aproveitar tanto os estudos como as festas(S38I); fazer o melhor possível dos meus estudos e manter a qualidade de meus relacionamentos, tudo isso equilibradamente(S39I); me empenhar e aproveitar cada minuto(S40I); buscar mais o meu potencial e me dedicar mais aos estudos(S45I); Estudar(S1C), cumprir meus estágios(S2C), me graduar e cumprir com minhas expectativas profissionais(S3C), concluir meu curso(S4C), encontrar novos motivos(S6C), me formar(S7C), decidir o que fazer(S8C), me esforçar(S10C), ser bom profissional(S12C), entrar no mercado de trabalho(S13C), focar no que quero para iniciar minha vida(S14C), ser independente(S15C), meu futuro(S17C), buscar e lutar pelas coisas que planeje(S18C)i, fazer apenas o que tenho o poder de mudar(S20C), ter paciência(S9C), iniciar uma nova vida(S11C), talvez ser mais tolerante(S16C).
- Dedico a maior parte do meu tempo em: Dormir(S1I); atividades solitário(S2I); estudos(S3I); pesquisa e lazer(S5I); estar junto de quem eu gosto(S6I); atividades ligadas a faculdade(S7I); atividades do meu agrado(S9I); me conhecer(S11I); ambiente universitário(S12I); estudos(S13I); mim(S15I); esportes(S16I); fazer o que gosto(S17I); meu quarto(S18I); trabalho(S19I);

sala de aula(S21I); festas(S24I); atividades que envolvem a faculdade(S22I); assistir aula e ficar com amigos(S25I); falar com meu namorado(S26I); sair e descansar(S27I); atividades intelectuais(S29I); pensar(S30I); atividades sociais(S35I); aquilo que considero importante(S37I); reflexão, leitura e namoro(S40I); computador(S41I); coisas que preciso fazer(S42I); conversar com meus amigos e família(S44I); contato com meus amigos(S46I); trabalhos(S45I); Estudo(S1C), lazer(S2C), trabalhar(S3C), controlar meu lado triste(S4C), estágios(S6C), leituras(S9C), terminar a faculdade(S10C), atividades acadêmicas(S15C), me desenvolver(S22C), fazer coisas para minha vida(S16C), ficar na internet(S20C).

- Antes de ingressar na universidade eu: estudava e trabalhava(S1I); dormia(S2I); me sentia triste(S3I); estudava em outra faculdade(S4I); trabalhava(S5I); sonhava em fazer uma boa faculdade(S6I); me sentia triste por ter aulas de exatas e morar numa cidade pequena e conseqüentemente demotivada para estudar(S9I); tinha medo ao pensar na responsabilidade da universidade(S10I); era menos responsável(S15); morava com meus pais(S19I); não estudava(S20I); morei no exterior e pensava em prestar medicina(S21I); fazia o mesmo curso em outra faculdade(S29I); não tinha tanta liberdade(S30I); achava faculdade era só curtidão(S22I); era relaxada(S30I); era sossegada(S33I); me divertia menos(S46I); temia não estar preparada psicologicamente(S34I); me dedicava menos aos estudos(S35I); eu tinha uma cabeça diferente(S1C), era relapso(S2C), era feliz e não sabia(S3C), não tinha muito contato com as pessoas(S4C), não tinha projeto de vida(S5C), trabalhava(S6C), estava ansiosa quanto a vida universitária(S8C), era imatura(S10C), não imaginava como seria bom(S20C), vivia e me sentia sozinho(S15C), imaginava fazer novos amigos(SC), não tinha projeções futuras(S16C).
- Logo que ingressei na universidade eu: comecei a viver sozinho(S1I); me senti bem(S2I); me senti mais feliz(S3I); me encontrei(S5I); me senti perdida(S22I); era muito mais tímida(S9I); chorei muito pois tive medo(S10I); passei a me dedicar aos estudos(S11I); fiquei feliz(S46I); me senti motivada a estudar e viver(S20I); fiz muitas amizades(S21I); fiquei feliz e insegura ao mesmo

tempo(S11I); passei a ficar pouco tempo em casa(S23I); tive muita dificuldade(S24I); fiquei motivado(S25I); não conversava muito(S26I); fiz mais amigos(S27I); não tinha certeza se estava no curso certo(S28I); gostei(S29I); fiquei com vergonha(S30I); passei somente a estudar(S31I); mudei minha rotina de vida(S32I); mudei de cidade(S33I); conheci novas pessoas(S34I); percebi que fiz a escolha certa(S35I); me dediquei muito(S36I); fui a uma festa(S37I); adorei o curso(S39I); comecei uma nova etapa(S39I); me encontrei(S40I); conheci pessoas especiais(S41I); quis ter amigos de verdade(S42I); desfiz muitos estereótipos que tinha sobre a faculdade(S43I); me encantei(S44I); me interessei por psicologia(S45I); vi o quanto isso foi importante para mim(S1C), desenvolvi minha responsabilidade(S2C), me ocupei bastante(S3C), fiz vários amigos(S4C), passei a morar sozinha(S5C), me sentia desesperado com tudo(S6C), parei de trabalhar(S7C), estava com receio de ter feito a escolha errada(S8C), me sentia perdida(S9C), empolgado(S20C), amadureci muito(S10C), adorei(S11C), busquei aproveitar o máximo de festas e amigos(S12C), queria conhecer tudo para fundamentar minhas escolhas futuras(S13C), me tornei feliz de verdade(S14C), foquei nos estudos(S15C), comemorei a minha nova fase(S17C), participei um único dia do trote e logo percebi que eu não me sentia bem, pois é como se não fosse meu mundo e isso se estendeu até agora, o último semestre(S16C).

- Naquele momento, o mais importante foi: encontrar uma nova moradia e novos amigos (S1I); aprender o máximo(S2I); saber que estava no lugar certo(S3I); o contato com a psicologia(S4I); abertura para novas amizades(S5I); a superação(S6I); a capela da universidade(S7I); manter os pés no chão(S8I); procurar uma casa para morara recepção dos meus amigos(S9I); o apoio(S10I); o incentivo dos meus pais(S11I); a conquista(S12I); começar direito(S13I); estar fez e fazendo o que eu gosto(S14I); meu orgulho(S15I); passar(S16I); gostar do curso(S17I); o estudo(S18I); prestar atenção nas aulas pois não tinha tempo para estudar porque trabalhava(S19I); amigos novos(S20I); as festas e novos amigos(S21I); o apoio das pessoas(S23I); enterrar meu casamento(S24I); ter conseguido realizar meu sonho(S22I); fazer amigos(S25I); ganhar dinheiro(S26I); me dedicar(S27I); meu sentimento(S28I); me divertir(S29I); ter conseguido passar

para uma nova etapa(S30I); saber que eu fiz a escolha certa(S31I); minha visão sobre esta nova etapa(S32I); saber o que estava fazendo(S33I); os amigos que já tinha feito(S34I); a interação das pessoas do curso(S46I); conhecer as pessoas certas(S35I); interagir com as pessoas do curso e me adaptar(S37I); me adaptar a essa nova realidade(S40I); conhecer meus amigos(S41I); conhecer pessoas importantes(S42I); começar uma nova fase(S1C), construir uma rede de relacionamentos(S2C), me sentir competente(S4C), fazer amigos(S20C), apoio dos meus pais(S9C), persistência(S15C), dedicação(S8C), amigos(S7C), conhecer novas pessoas(S6C),a novidade, (S10C) conquista pessoal(S11C), aprendizado(S12C), perceber que não gosto de algumas coisas(S16C).

- Minhas maiores dificuldades eram: não conhecer a cidade e as pessoas (S1I); relativas a nova vida(S2I); ficar longe da minha família(S3I); concentração(S4I); encontrar boas amizades(S5I); de expor minha opinião em publico(S6I); arranjar colegas de uma hora para outra(S7I); entender alguns professores(S8I); não ter amigos aqui(S9I); arrumar coisas para fazer para esquecer que estava sozinha(S10I); estudo diário(S11I); ser disciplinado(S12I); me localizar(S13I); sair das férias(S14I); me acostumar com a vida acadêmica(S15I); sair da casa dos meus pais(S16I); vestibular(S17I); ficar longe de casa e dinheiro(S18I); fazer amigos(S19I); a vergonha(S20I); estudar(S21I); estatística e antropologia(S23I); nenhuma(S24I); me concentrar nas aulas(S25I); acompanhar o ritmo da turma(S26I); me adaptar ao que os professores exigiam de um aluno de psicologia(S27I); insegurança(S28I); me enturmar e localizar as salas de aula(S22I); financeiras(S30I); me virar sozinha(S31I); estatística(S32I); apresentar os trabalhos nas datas certas(S33I); acompanhar o ritmo agitado(S34I); começar amizades(S35I); escolher uma roupa(S36I); me integrar(S37I); ir de ônibus sozinha para a faculdade(S38I); quantidade de conteúdos e relacionamentos(S40I); dificuldades com leitura(S46I); me relacionar com as pessoas(S39I); me adaptar a nova vida e amigos(S41I); estudar mais(S42I); ficar longe de casa(S43I); fazer novas amizades pois sou introvertida(S44I); me adaptar ao novo ambiente(S45I); me adaptar as pessoas diferentes(S29I); viajar todos os dias(S1C), permanecer em uma

universidade que não era a minha primeira escolha(S2C), fazer os trabalhos e freqüentar todas as aulas(S3C), ficar longe dos meus pais(S5C), ir bem nas provas(S7C), fazer novos amigos(S8C), me adaptar as novas situações(S10C), financeiras(S20C), me aproximar das pessoas(S12C), conciliar a faculdade com a dança(S13C), não tive(S14C), morar em uma cidade diferente(S15C), provas(S17C), conviver com outras pessoas(S18C), relacionamento com as pessoas de nível social alto, já que aqui é o que mais tem(S16C).

- Me sentia: sozinho(S11); feliz(S21); triste pois estava faltando algo(S31); perda(S41); envergonhada(S51); triste(S61); as vezes meio perdido, porém feliz(S71); sozinha(S221); feliz por conhecer um mundo novo(S81); meio perdido(S91); ansioso(S101); estranho(S111); bem(12S1); angustiada(S131); triste e sozinho(S141); bem, assim como hoje(S151); desinteressada e conversava muito nas aulas de antropologia(S161); isolada(S171); abandonada(S181); desafiada(S191); triste, impotente e dependente(S251); burro(S261); atrasada(S271); ansiosa(S291); em novidade de vida(S461); bem, porém cansada porque trabalhava(S301); envergonhada ao falar em público(S311); meio insegura(S351); longe(S401); diferente, com saudades de casa, porém excitada(S411); intimidada e insegura, mas também esperançosa e ansiosa(S421); tímida e perda(S441); diferente(S431); bem(S1C), com vontade de cancelar o curso para entrar em outra instituição(S2C), contente por bater as asas sozinha(S4C), sozinho(S5C), sozinha(S9C), sem competência(S10C), deslocada(S11C), ansiosa(S12C), insegura(S13C), perda(S14C), feliz e ao mesmo tempo perda(S17C), estimulada(S18C), feliz(S20C), motivada(S19C), seguro(S7C), entusiasmada(S8C), uma pessoa que estudou pouco(S3C), desamparada(S16C).
- Ocupava meu tempo com: trabalhos e atividades da universidade(S191); amigos(S461); estudos(S111); lazer(S371); leitura e internet(S401); livros e a capela(S11); tv, música(S51); nada, ficava dormindo(S181); ociosidade(S271); minhas amigas do colégio(S221); prazeres que tenho(S291); festas e música(S351); livros(S291); conhecer a faculdade(S21); filmes(S31); meu computador(S41); telefone(S61); outros afazeres(S91); namoro(S261);

comida(S40I); conversar com os amigos que moram comigo(S38I); fazendo contato com os antigos amigos(S44I); hobbies(S45I); estudos e diversão(S1C), conversando com os meninos da república(S2C), artes(SC4), internet(S6C), amigos, coisas cotidianas(S10C), danças(S11C), leituras(S14C), caminhada com amigas(S15C), festas(S22C), as mesmas coisas que me ocupo hoje(S16C), dormir(S3C).

- Meu modo de ver o ensino superior naquele momento: era o que eu já achava (S1I); era bastante promissor (S2I); permaneceu o mesmo(S3I); necessário, importante(S4I); era o mais esperançoso possível(S5I); era de desânimo(S6I); foi superficial(S8I); era melhor que agora(S10I); era muito vago(S11I); era imaturo(S15I); era como um lugar de muita reflexão crítica e de muita festa(S46I); era fantasioso(S16I); era com medo(S22I); era ilusório(S20I); era difícil(S21I); estava acanhado(S22I); era idealizado(S23I); era igual ao que eu imaginava(S30I); objetivo de vida(S31I); que era um mundo totalmente diferente(S32I); era simples(S33I); era sério(S34I); foi difícil(S35I), era melhor, pois esperava mais da faculdade(S36I); foi de interesse(S37I); era como uma nova oportunidade(S38I); saber conteúdo teórico(S39I); algo muito difícil(S40I); responsabilidade e futuro(S41I); desafiador(S42I); foi de outra parte da vida(43SI); foi legal(S44I); era diferente(S45I); conviver com outras pessoas(S25I); sonho que se realizava(S26I); era diferente de agora(S27I); mudou(S28I); se transformou e consolidou(S29I); um mundo novo(S18I). bom(S1C), algo que eu queria(S2C), mas pouco cumpria com minhas expectativas(S3C), o que me ajuda(S4C), não é diferente de como vejo hoje(S5C), estressante(S6C), obstáculo(7SC), muita expectativa(S8C), diferente(S10C), dedicação(S11C), era confusa(S12C), algo mais complexo do que o normal(S13C), como uma etapa importante na minha vida(S14C), longo(S15C), era mais idealizado(17SC), era de que aqueles conhecimentos me auxiliariam tanto pessoal, como profissionalmente(S18C), importante(S20C), frustrante (não o curso, mas as relações interpessoais) (S16C).
- Ao sair da universidade eu: pretendo ingressar no mercado de trabalho(S1I); pretendo continuar estudando(S2I); arrumar um bom emprego e fazer pós-

graduação(S3I); quero trabalhar e fazer pesquisa(S4I); pretendo estar realizada(S5I); quero trabalhar logo(S6I); quero exercer com dignidade e muita força de vontade o curso que fiz(S7I); pretendo ter muito sucesso profissional(S8I); trabalharei(S9I); ainda não sei(S22I); pretendo ser um profissional competente(S11I); pretendo fazer pós-graduação(S12I); quero me formar(15SI); acho que ficarei infeliz(S19I); terei meu emprego, carro e casa(S20I); quero começar minha carreira(S24I); pretendo estar empregada(S25I); vou pra casa(S26I); terei meu primeiro filho(S27I); espero que sentir realizada(S29I); procurarei um emprego de acordo com a minha aptidão(S30I); irei me dedicar mais(S31I); quero ser uma excelente profissional(S35I); ter uma boa formação(S36I); estarei satisfeita com mais uma meta cumprida(S37I); crescer profissionalmente(S46I); espero estar pronta para a vida adulta e profissional(S38I); irei procurar boas oportunidades para ser uma boa profissional(S40I); pretendo trabalhar(S1C), construir uma vida profissional satisfatória(S2C), vou ficar bem aliviada(S3C), espero estar mais animado(S4C), arrumar um bom emprego(S5C), continuar me aprimorando(S6C), vejo que as coisas não são como parecem(S7C), continuarei a investir em mim, pretendo me sentir bem e realizada(S8C), sei que ainda falta alguma coisa(9C), saio confiante(S10C), porém um pouco apreensiva(S11C), cresci muito(S12C), sonho com a vida profissional(S13C), fico decepcionada com a formação de algumas pessoas(S14C), sinto que alguns conhecimentos estão me auxiliando mais pessoalmente do que profissionalmente(S20C), vou embora(S16C).

- Amo: As pessoas que conheci na faculdade e que sei que os sentimentos são recíprocos(S3I); amar(S4I); aprender coisas novas e me divertir com meus amigos e família(2SI); saúde mental(S5I); família e amigos(S6I); o meu curso, apesar de algumas dificuldades(S7I); minha vida e meu namorado(S8I); o que faço, meus amigos e minha namorada(S9I); Deus(S1I); animais, sentir-me capaz de realizar o que eu quero e minha família(S18I); música(S19I); finais de semana(S22I); o que estudo(S15I); meu curso(S16I); psicologia(S17I); minha irmã(S18I); muitas coisas(S25I); viajar(S27I); festas(S30I); meu namorado(S31I); livros interessantes(S32I); a vida(S33I); estar na universidade(S46I); namorar(S35I); ficar com minha família(S36I);

compreender as pessoas(S37I); aprender(S38I); liberdade(S39I); conhecer, inventar, relacionar, distrair(S40I); o que estou vivendo(S41I); minha vida de universitário(S42I); estudar, ler, conhecer assuntos do meu interesse a fundo e estar com as pessoas que amo e que sei que posso confiar(S43I); conhecimento(S44I); assuntos da faculdade(S45I); Sair com amigos(S1C), namorado(S2C), família(S4C), amigos(S6C), ter meu dinheiro no final do mês(S8C), aqueles que são importantes para mim(S9C), ter conhecimento(S10C), minha vida(S11C), viajar(S12C), minha profissão(S13C), ter me encontrado na profissão(S14C), o que faço(S20C), meus momentos de lazer(S15C), namorada(S3C), minha cidade, pois é o único lugar que me sinto bem(S16C).

- Considero que posso: recomeçar de novo em uma nova faculdade (S1I); muita coisa (S2I); alcançar meus objetivos e me realizar(S3I); contribuir para estudos e sociedade(S4I); alcançar o que quero, almejo(S6I); estudar mais(S7I); fazer o que quiser, basta buscar minha força(S8I); ser mais disciplinado(S9I); me esforçar mais(S10I); ser uma boa profissional(S11I); ser realizada profissionalmente(S15I); ser produtiva(S16I); me formar(S22I); ser o melhor(S25I); ser o melhor naquele que fizer(S26I); conseguir mais(S27I); tudo(S46I); ajudar os outros e me ajudar(S30I); ser muito bem sucedido(S31I); ser uma pessoa melhor(S32I); me tornar um bom profissional(S33I); me realizar totalmente(S34I); me realizar pessoal e profissionalmente(S35I); ajudar meu pai em sua empresa(S36I); ter um bom futuro(S37I); fazer mais(S38I); confiar em minha família(S39I); ser muito esforçada(S40I); fazer mais do que faço(S41I); levar mudanças a vida das pessoas(S42I); estar sempre buscando metas(S43I); crescer e melhorar embora tenha defeitos e dificuldades(S44I); alcançar tudo que acredito com calma(S45I); Ser uma pessoa cada vez melhor(S1C), sair da faculdade(S2C), fazer o que quero e me dedicar(S3C), melhorar muito profissionalmente e pessoalmente(S4C), ser bem sucedida profissionalmente(S5C), fazer qualquer coisa(S6C), crescer e aprender mais(S7C), ser um bom profissional(S8C), ser competente(S10C), alcançar meus objetivos(S11C), aprende sempre mais(S12C), ter uma excelente profissão(S13C), alcançar minhas metas(S14C), iniciar uma nova

fase(S20C), crescer profissionalmente contudo que eu não fique mais aqui(S16C).

- Meu maior desejo, quando entrei na universidade era: ter a certeza que fiz uma boa escolha(S1I); conhecer mais pessoas e estudar(S2I); conhecer novas pessoas e aprender sobre meu curso e ter a certeza de estar no curso certo(S3I); estudar profundamente e buscar respostas(S4I); gostar do curso(S5I); fazer novas amizades e estudar (?) (S6I); ter amigos de verdade e ser uma boa aluna(S22I); ter sucesso(S8I); fazer boas amizades(S10I); estabelecer um bom grupo de amigos(S13I); me deparar com um curso fascinante(S15I); entrar numa iniciação científica(S16I); me adaptar(S17I); aproveitar(S18I); gostar do curso(S19I); me formar(S20I); me destacar(S21I); ser o melhor(S46I); gostar do meu curso(S25I); estudar as doenças mentais(S26I); aprender mais sobre psicologia(S28I); aprender; mostrar meu potencial(S29I); me sentir feliz(S30I); aproveitar ao máximo o curso(S31I); conhecer novas pessoas(S32I); me dar bem com os amigos(S33I); aproveitar tudo que ela me dispunha(S34I); ser psicóloga(S35I); realizar o sonho de ser alguém(S36I); saber se ia gostar(S40I); encontrar meu caminho(S41I). ter maior conhecimento(S1C), compreender o ser humano(S2C), morar sozinho(S3C), conhecer novas pessoas(S4C), terminar o curso(S5C), aproveitar ao máximo essa época(S6C), aprender(S7C), conhecer o máximo de coisas que eu conseguisse(S8C), gostar do curso(S9C), aproveitar os 5 anos (em todos os sentidos) (S10C), me capacitar para ser uma boa profissional(S11C), me desenvolver pessoalmente(S20C), ajudar as pessoas(S13C), fazer amigos(S15C), sair, ir a festas, me envolver na atlética, fazer mestrado, doutorado, mas desisti(S16C).
- Hoje, luto para: fechar bem o ano e a partir do próximo começar a estudar(S1I); provar minhas idéias(S2I); continuar aprendendo(S3I); luta antimanicomial(S4I); valer a pena todo o esforço dispensado(S5I); levar a faculdade a sério(S6I); não pegar DP(S7I); ter sucesso no futuro(S8I); aprender bastante(S9I); ser feliz(S10I); mudar um pouco a visão superficial que alguns tem da vida(S11I); participar de uma iniciação científica(S12I); conseguir ser mais independente(S13I); me formar(S14I); ser uma boa

profissional(S15I); me destacar(S16I); ser o melhor(S17I); continuar(S18I); conquistar meus objetivos(S19I); me formar tendo absorvido o máximo de informação(S20I); nada(SI); progredir na vida(21I); aprender por conta própria porque a faculdade é muito ruim e superficial(S26I); conseguir me manter junto com os meus familiares(S23I); ser feliz e me sentir realizado(S24I); ser feliz mais ainda, ajudar, agradecer e orgulhar meus pais(S25I); ter um bom sucesso(S22I); fazer um bom curso(S30I); ser realizada(S31I); crescer(S46I); vencer na vida(S32I); sair da faculdade(S33I); o sucesso(S34I); me dar bem na vida(S35I); conseguir alcançar meus objetivos e aprender com a vida(S36I); não cair na mesmice e me tornar uma aluna média ou ruim(S37I); me sentir bem(S38I); conseguir ser uma boa profissional, capacitada e sensível(S40I). fazer bem as coisas da faculdade(S1C), me formar e ter sucesso profissional(S3C), me colocar no mercado de trabalho(S5C), buscar minha independência financeira(S9C), encontrar motivações(S10C), achar minha área de atuação profissional(S11C), cumprir minhas metas(S12C), corresponder as minhas expectativas e as da minha família(S13C), fazer outra faculdade(S17C), ser uma pessoa melhor(S20C), arrumar um emprego(S18C), mostrar o que aprendi, (S19C) me sustentar financeiramente sozinho e construir minha vida(S8C), ir embora(S16C).

- Vencer para mim significa: alcançar meus objetivos e me sentir bem(S1I); uma conseqüência(S2I); me realizar(S3I); conquista, resultado de uma luta(S4I); realização(S5I); nunca desistir(S6I); estar no caminho de Deus(S7I); conciliar estudos com diversão(S46I); ter algo de positivo acrescentado na minha vida(S22I); uma razão de vida(S10I); ser feliz(S11I); conseguir aquilo que quero(S12I); me dar bem(S13I); me formar(S14I); significa muito(S15I); tudo(S20I); uma lição(S21I); vitória(S23I); me realizar financeiramente e gostar do que faço(S25I); aprender(S29I); me tornar um bom profissional, ter emprego e ser uma boa pessoa(S30I); preencher meu coração(S31I); ser feliz e me sentir realizado(S32I); conseqüência do esforço(S33I); enfrentar as dificuldades da vida(S34I); não perder(S35I); ter e fazer o que me faz bem e feliz(S36I); prazer(S37I); aprender com os obstáculos(S38I); uma etapa cumprida(S39I); superar(S40I); conseguir o que quero(S41I); conquistar pessoas e coisas, mesmo que não as inicialmente desejadas(S42I); estar bem

comigo mesma(S44I). superar desafios(S2C), contribuir para o meu crescimento e contribuir para o crescimento das pessoas a minha volta(S4C), ter tranquilidade, (S5C) superar meus medos, (S6C) me formar(S7C), persistir(S9C), conseguir o que quero(S10C), lutar, me sentir feliz e realizada(S11C), reconhecimento do que faço(S12C), sucesso(S13C), crescer profissionalmente(S15C), administrar minha vida(S17C), passar pelos obstáculos da vida(S20C), conseguir tudo que quero(S16C).

- E perder é: me decepcionar e não saber o que fazer(S1I); uma conseqüência(S2I); decepcionante(S3I); desistir(S4I); por algumas vezes frustrante, mas na maioria é aprendizagem(S5I); ensinamento(S6I); não conseguir chegar onde desejo(S7I); não seguir Deus de forma adequada(S8I); não levar o curso a sério(S9I); quando o que foi perdido deixa um vazio na vida(S10I); não me dedicar ao que pretendo seguir(S11I); fazer e viver do que não se gosta(S12I); não conseguir, mas aprender(S13I); fracasso(S14I); DP(S15I); muito desmotivador(S16I); repugnante(S17I); uma lição maior(S18I); desistir(S19I); frustrante(S20I); aprender(S21I); ser conformado com pouca coisa(S22I); não ter como realizar meus sonhos(S23I); ficar parada(S30I); desanimar diante das dificuldades(S35I); conseqüência da luta, mas que gera aprendizado(S36I); nada(S37I); deixar alguém triste(S39I); refletir(S46I); não ganhar(S40I); não lutar por aquilo que quero(S41I); decepção(S42I); não superar, mas ainda ter forças(S43I); desistir sem tentar novamente(S44I); não estar bem com alguma atitude minha(S45I). Fracasso(S1C), frustração(S2C), tristeza(S3C), perder é algo constante na minha vida(S4C), perder é não conseguir o diploma em 5 anos(S5C), desistir(S6C), inevitável(S20C), recomeçar(S11C), algo que me traz aprendizado(S12C), falta de reconhecimento(S13C), parte da vida(S14C), suportável(S17C), desanimo(S18C), medo de não conseguir enfrentar tudo isso(S16C).
- Quando tenho dúvidas, procuro: Ajuda de outras pessoas(S1I); pessoas instruídas(S2I); buscar sacia-las(S6I); amigos e professores(S46I); me informar(S9I); alguém que possa me auxiliar(S10I); me orientar com pessoas da área(S11I); minha mãe e minha psicóloga(S22I); internet(S12I); professores(S13I); meus amigos(S14I); livros(S15I); me acalmar e pensar no

assunto(S16I); meu pai(S18I); namorado(S25I); meus pais(SI26); minha avó(S30I); alunos mais velhos(S40I). Professores (S6C), família(S3C), amigos(S20C), resolvo sozinho(S5C), terapia(S16C), pai(S11C), supervisoras(S4C).

- Meus professores costumam: Atenciosos e competentes(S1I); me ajudam(S2I); passam o conhecimento(S3I); colaborar(S4I); ser objetivos (a maioria) (S5I); ajudar os alunos(S10I); ficam enrolando ao invés de dar aula(S11I); sabem quem eu sou(S13I); são bons(S14I); não correspondem ao que eu espero(S22I); enfatizam a qualidade do curso(S25I); me ajudam(S26I); são acessíveis(S46I); são diferentes(S27I); dão aulas muito ruins(S28I); enrolam(S29I); me instigam a procurar mais conhecimento(S30I); ALGUNS são atenciosos(S31I); são bem informados(S32I); propõem desafios(S33I); falam muito(S34I); são bons no que fazem(S36I); me ensinam muitas coisas(S37I); ajudam na compreensão da matéria(S38I); dão muitos trabalhos complicados(S40I); são exigentes(41SI); estão abertos a dúvidas durante as aulas, mas são incomunicáveis fora dela(S42I); tornaram-se meus amigos(S43I). Esclarecedores(S1C), me elogiar(S2C), simpáticos e atenciosos(4SC), bons, ajuda(S9C), flexíveis(S10C), tratam os alunos de formas diferentes(S16C), são bons parceiros para mim(S20C), são claros(S11C), dedicados(S12C), dispostos a ajudar(S13C), ótimos(S15C), acompanham meus estágios(S17C), me auxiliam(S18C), me acolhem(S19C).
- Meu futuro depende: meu esforço do que fizer na faculdade(S1I); de tudo(S2I); da minha motivação para continuar lutando(S3I); de mim(4SI); do meu estudo(S10I); principalmente de mim e de um pouco de sorte(S11I); da minha força de vontade(S15I); de mim(S16I); dos cursos que fizer durante a graduação(S46I); do diploma(S22I); do hoje(S20I); das minhas boas escolhas(S25I); do que eu aprender(S30I); do meu empenho(S32I); da minha vontade(S33I); das minhas escolhas agora(S40I); da minha formação profissional e dos meus relacionamentos(S41I); da universidade(S43I). de várias questões na minha vida(S1C), da minha profissão e de oportunidades(S2C), de mim(S3C), da minha vontade(S5C), das minhas decisões(S7C), do meu esforço e dedicação(S10C), muito mais de mim do

que qualquer outra coisa(S11C), meu esforço(S12C), apenas de mim(S13C), de conseguir o que almejo (dinheiro e satisfação) (S14C), em parte, de mim, meu empenho(S20C), da minha profissão(S16C).

- O que me motiva no curso é: no momento nada, estou desmotivada e quero parar o curso(S11); o conteúdo(S21); ter um bom relacionamento com as pessoas ao meu redor(S31); estudos(S41); meus objetivos(S51); o conhecimento(S61); estar fazendo o que eu quero(S71); meus pais e meus amigos(S81); saber que minha formação ajudará os outros(S91); saber que ainda posso participar de uma iniciação científica(S101); saber que é o que realmente quero(S111); paixão(S121); meu interesse(S131); amigos(S141); o curso(S151); o meu futuro profissional(S161); a profissão(S191); poder ajudar e entender os outros(S201); a aula(S211); minha namorada e professores(S461); nada(S221); a visão de quando me formar(S251); minha vontade de saber mais(S271); a possibilidade de conhecer e ajudar os outros(S281); a intenção e a diversidade do curso(S291); aulas práticas(S301); eu gosto dele(S311); o quanto cresço ao aprender(S321); matérias(S401); tudo(S411); saber que estou no lugar certo(S421); qualidade(S351); minha vontade de ser bom(S361); a grade curricular(S431); expectativas para o futuro(S441); presença dos meus amigos(S451). colegas(S1C), estágios(S2C), supervisões(S3C), ajudar pessoas(S4C), conhecimento(S5C), trabalhos(S6C), poder exercer minha profissão(S7C), pouca coisa(S8C), acabar ele logo(S9C), diploma(S10C), saber que estou acabando(S11C), aprender a fazer o que gosto(S12C), saber que escolhi a profissão certa(S13C), fazer o que gosto(S20C), aprender cada vez mais o que gosto(S15C), minha paixão pelo ser humano(S17C), alguns professores(S18C), tudo(S19C), estar com meus amigos(S14C), desenvolvimento pessoal(SC), paixão pela psicologia(S16C).
- Minha maior preocupação como aluno é: não saber o que fazer no futuro(S11); aprender(S21); compreender de forma concreta os conteúdos(S31); não depender apenas da faculdade(S41); dar conta de tudo(S51); se a minha formação acadêmica vai me capacitar plenamente na minha vida profissional(S61); com o preço da faculdade(S71); não alcançar meus objetivos(S81); o ensino brasileiro estar cada vez pior(S91); obter bons

- resultados e conhecimento(S10I); ter uma boa formação(S11I); não ter a devida atenção dos professores(S12I); obter êxito(S13I); não cumprir meu dever(S14I); me formar(S20I); fazer minha parte(S21I); ir mal nas provas(S22I); acabar minha formação(S23I); ir bem nas provas(S25I); notas(S29I); não ter tempo para estudar(S30I); não pegar DP(S31I); ir bem na faculdade(S32I); não saber nada(S33I); aprender(S34I); fazer o que tenho que fazer(S35I); tirar proveito de todas as oportunidades(S36I); tirar conhecimento dos professores e ser um bom profissional(S37I); estudar(S38I); atingir as expectativas dos professores(S39I); ser responsável e aplicada(S40I); dar o melhor de mim(S41I); ter uma boa formação(S42I); dar o meu melhor(S43I); ler e aprender muito(S44I); dificuldades no mercado de trabalho(S45I); aprender todo o conteúdo do curso(S46I); ter tudo em dia(S26I); não ter uma boa formação(S24I); a qualidade da minha formação e saber se ela me trará sucesso no futuro(S15I); nunca faltar ao respeito(S16I); conseguir aumentar minhas notas e me esforçar mais por conhecimento(S17I). não enfrentar certas situações(S1C), não cumprir minhas metas(S2C), ser bom(S3C), me formar(4SC), ser competente nos estágios(S5C), passar de ano(S6C), aproveitar ao máximo o que me ensinam(S20C), conseguir emprego(S7C), conseguir me formar(S8C), aprender(S9C), estudar(S10C), ver que muitos saem despreparados e que serão maus profissionais(S11C), contribuir para o desenvolvimento dos meus colegas e meu(S15C), ter uma boa base(S14C), ficar para trás(S16C).
- O que me desmotiva, desanima é: não ser bem sucedido(S1I); falta de amigos(S22I); falta de organização(S3I); a correria (cuidar da casa e estudar é puxado) (S4I); a falta de interesse em certos assuntos(S5I); que não poderei concluir minha faculdade aqui por causa do preço(S6I); cansaço(S7I); a má vontade de alguns professores(S8I); ter problemas paralelos à euforia do ingresso na faculdade(S10I); a ganância e egoísmo de algumas pessoas(S11I); professores que não participam de pesquisas(S12I); o horário no qual estudo(S14I); companheiros de sala(S15I); que a faculdade não exige do aluno(S16I); provas(S46I); nota baixa(S20I); alguns professores(S21I); falta de tempo para estudar(S23I); algumas matérias pois acho desnecessárias(S24I); conviver com pessoas fúteis(S25I); falta de interesse de

- colegas(S26I); a mensalidade(S27I); alguns fracassos(S28I); teoria da aprendizagem(S29I); algumas matérias(S30I); não concluir meus objetivos(S31I); a distância da minha casa(S32I); aulas chatas(S33I); comportamento da sala(S34I); nota baixa(S35I); a quantidade de matéria(S36I); eu poderia estar no quinto ano e as vezes os problemas de fora(S37I); quando meu esforço não foi suficiente(S40I); os quatro anos pela frente do curso(S41I); a distância de quem eu gosto(S42I); não estar em uma universidade publica e notar que pessoas mais fracas nos estudos fazem o mesmo curso que eu(S43I); falta de vontade de professores ao passar os temas(S44I); dificuldades diárias(S45I). coisas que não dão certo(S1C), confusão na comunicação(S2C), fazer estágios que não gosto(S3C), minha frustração das pessoas(S4C), vir até a faculdade (muito longe) (S5C), ver como a direção trata os alunos (apenas mais um) (S6C), alguns professores serem ruins(S7C), quando o assunto não me desperta interesse(S8C), despreparo de alguns professores(S9C), falta de organização da faculdade(S10C), o fato de não estar fazendo exatamente o que eu gosto(S11C), problemas pessoais(S12C), a reta final do curso(S13C), o não reconhecimento de professores(S14C), pouca exigência(S15C), falta de compromisso(S17C), falta de integração entre a classe(S18C), resultados negativos(S20C), não ter dinheiro para fazer cursos extras(S16C).
- Hoje não consigo: vir para a faculdade, estou muito desanimado(S1I); me ver sem estudos(S2I); viver sem meus amigos e ficar sem estudar(S3I); ter o mesmo tempo que tinha antes(S4I); curtir tanto meus pais(S5I); lidar com minha mãe(S7I); descansar o suficiente(S6I); me encontrar muito no que faço(S9I); estudar o quanto gostaria(S11I); ficar sem música(S13I); iniciação científica(S15I); dormir o suficiente(S17I); dividir meus horários(S19I); não estudar(S20I); ficar muito tempo longe de casa(S25I); aumentar minha vida social(S27I); ficar quieta(S30I); ter tempo(S31I); ter uma rotina de estudos regrada(S32I); viver sem psicologia(S33I); pensar direito(S34I); ficar em casa(S35I); me apaixonar(S22I); me imaginar trabalhando em algum lugar que não seja a psicologia(S37I); me sustentar(S38I); ficar o tempo que gostaria com a minha família(S39I); aturar pessoas inconvenientes(S40I); viver sozinha(S41I); morar na minha antiga cidade(S42I); fazer tudo o que eu

queria, não sei se por estar sobrecarregada ou por falta de tempo, mas me falta tempo(S43I); me imaginar em outra área(S46I). Hoje não consigo: viajar(S1C), administrar meu tempo(S2C), ser regular na faculdade(S3C), me sentir bem(S4C), dormir cedo(S6C), parar de fumar(S6C), gostar de alguns professores(S8C), fazer tudo que quero por falta de tempo(S9C), viver sozinha(S10C), deixar de estudar e de me preocupar com o futuro(S11C), viver sem exercícios(S12C), ter tempo para relaxar durante a semana(S17C), me organizar por causa da perda da minha amiga(S15C), ficar parada(S16C), pensar em outra coisa a não ser me formar(S20C), administrar minha vida totalmente(S13C), me relacionar com as pessoas do curso(S16C).

- Eu secretamente desejo que: o ano termine logo(S1I); eu consiga ler pensamentos(S2I); eu consiga alcançar meus objetivos(S3I); consiga lidar com todos os compromissos sem atrapalhar meu rendimento acadêmico(S3I); além de ser uma excelente profissional, que isso me dê prazer(S4I); que entre eu e minha mãe não haja mais brigas; (S5I) todos da minha turma tenham sucesso(S6I); o meu aprendizado melhore(S7I); eu me destaque na minha classe(S22I); usar da música como instrumento de trabalho(S10I); as aulas sejam mais ricas(S14I); estes anos passem rápidos(S15I); que tudo de certo(S17I); que tudo saia bem(S19I); me forme(S20I); mudar tudo(S24I); eu possa realizar-me de verdade(S25I); eu me destaque entre os demais(S30I); as pessoas me amem(S31I); pessoas fúteis desistam do curso(S32I); 80% dos meus professores sejam demitidos(S34I); que meu ex se ferre(S35I); eu consiga ser muito feliz(S37I); que meus pais sejam felizes(S46I); alguns pessoas tornem-se maduras(40SI); a vida acadêmica seja completa(S39I); seja uma pessoa melhor que hoje(S41I); eu ganhe um carro(S42I); eu tenha uma ótima vida(S43I); meus sonhos se realizem(S44I); ter mais auto-controle(S45I); eu consiga um trabalho na área que gosto(S33I); possa me destacar dos colegas(S29I); esta fase dure para toda vida(S28I); tudo dê certo profissionalmente e afetivamente(S1C), algumas colegas da faculdade não consigam suas ambições profissionais pois não merecem(S16C), dezembro chegue logo(S4C), eu me sinta correspondido em uma relação amorosa(S5C), acabe logo a faculdade(S9C), os alunos ruins reprovem(S10C), as coisas na faculdade mudem para melhor para aqueles que virão(S12C), consiga realizar

meus sonhos(S14C), ter sucesso(S20C), ser reconhecida(S12C), ser mãe, (S11C) ser feliz(S8C), percebam minha dedicação(S7C), os mais esforçados tenham destaque profissional maior(S19C), minha mãe mude(S2C), vencer(S3C).

- Meu maior desafio quando entrei na faculdade era: saber se era o que eu queria(S1I); aprender(SI2); me integrar(S3I); me motivar para estudar(S4I); o fato de ficar longe de casa(S5I); tirar boas notas(S6I); morar sozinho(S7I); me adaptar ao ritmo de estudos(S8I); pegar dois ônibus para vir para a aula(S10I); tentar uma iniciação científica(S11I); me adaptar com o horário(S13I); me dedicar ao máximo(S14I); vencer meus medos(S22I); me formar(S23I); amigos(S25I); ficar longe de casa(S16I); ser o melhor(S46I); conversar com as pessoas(S18I); fazer um bom curso(S28I); conciliar trabalho e estudo(30SI); me enturmar(S31I); me concentrar nos estudos(S32I); encontrar pessoas interessantes(S33I); me relacionar com os outros(S34I); ser aceita(S35I); me sentir parte da turma(S36I); conhecer novas pessoas(S37I); fazer um bom curso(S38I); me integrar com as pessoas(S39I); estudar(S46I); a pressão da família(S41I); fazer amizades(S42I); me dar bem(S43I); me adaptar(S44I); me formar(S45I); fazer amigos e lidar com o curso(S40I); entrar no ritmo(S14I); a adaptação a nova cidade e a moradia com amigos(S15I); deixar de ser imatura(S20I); socialização(S21I); superar adversidades e me acostumar com o novo ritmo(S26I). me formar e cumprir com as questões da faculdade(S1C), fazer os conteúdos ter sentido para mim(S2C), decidir o que quero(S3C), me expressar(S4C), pagar a mensalidade(S5C), conhecer gente nova(S6C), aceitar(S7C), comprovar que era o curso que me identificava(S8C), me aproximar das pessoas(S9C), compreender tudo de novo que estava acontecendo(S10C), aprender a gostar do curso(S11C), estudar e dar o melhor de mim(S20C), lidar com o novo(S13C), ter boas notas(S14C), começar a gostar de estudar(S15C), vencer a timidez e a insegurança(S16C).
- Meu maior desafio quando sair da faculdade será: saber o que fazer da vida(S1I); ter aprendido(S2I); arrumar um bom emprego(S3I); pesquisar(S4I); arrumar um emprego que me remunere bem(S5I); trabalhar e me tornar uma ótima psicóloga(S8I); lutar para vencer(S15I); enfrentar o mercado de

- trabalho(S19I); a pós-graduação(S20I); profissional(S40I); nenhum(S46I); montar uma nova rotina(S22I); não conseguir montar meu consultório(S30I); decidir em que área atuar(S31I); me sustentar(S33I); ter uma vida estável(S42I); encarar a realidade de trabalhar(S45I); me adaptar(S25I); estudar mais(S26I); lidar com meu futuro sozinha(S9I); parar de fumar(S10I); manter disciplina(S11I). conseguir um emprego(S1C), me colocar satisfatoriamente no mercado de trabalho(S2C), decidir o que quero(S3C), me expressar(S4C), decidir meu futuro(S5C), manejar meu tempo com minhas novas responsabilidades(S6C), perder o contato com meus amigos(S7C), emprego que goste(S8C), lidar com o novo(S13C), manter meu desenvolvimento pessoal(S20C), iniciar uma vida de trabalho(S15C), mudar de estado(S16C).
- Hoje preciso: recomeçar minha vida(S2I), escolher outra faculdade(S1I); de amigos; (S22I) continuar me dedicando e ter forças para viver longe da minha família(S3I); ir atrás do que não é visto no curso(S46I); me dedicar ao máximo(S5I); me esforçar para algumas coisas(S7I); de paz(S10I); pensar mais em mim(SI); estudar(S11I); relacionar-me bem com as pessoas(S20I); concluir tarefas inacabadas(S21I); de uma namorada(S25I); de mais tempo para assuntos pessoais(S28I); me dedicar cada vez mais(S29I); me esforçar mais(S31I); ser feliz(S32I); estudar(S33I); ser o melhor que puder(S34I); de dinheiro(S35I); de calma(S36I); de tempo para estudar(S22I); foco nos estudos(S23I); dormir muito(S24I); ter mais tempo para mim(S37I); ser sustentada(S38I); me dedicar(S39I); me motivar mais(S40I); desenvolver objetivos e atingi-los(S41I); administrar melhor meu tempo(S42I); de mais força de vontade(S43I); de motivação(S44I); procurar metas para estudo(S45I). cumprir minhas tarefas da faculdade(S1C), de mais organização e empenho(S2C), terminar o curso(S3C), me expressar melhor(S4C), me formar(S5C), de dinheiro(S6C), de calma e consciência para tomar decisões(S20C), me esforçar(S7C), do apoio da minha família(S8C), de força e dedicação para concluir o curso(S9C), estudar muito(S10C), tranquilidade(S11C), garantir meu futuro(S12C), de independência financeira(S13C), me desenvolver profissionalmente(S14C), controlar a ansiedade(S15C), pensar no meu futuro(S16C).

- Hoje sei que: preciso escolher melhor minha faculdade(S1I); tenho amigos(S2I); preciso sempre me manter atualizado, estudar nunca é demais(S3I); não posso depender apenas dos conteúdos da faculdade(S4I); sem estudo não crescemos(S5I); eu posso ser independente(S6I); é o momento de me dedicar aos estudos(S7I); estou fazendo o que gosto(S8I); preciso estudar(S9I); tenho mais forças do que eu pensava(S10I); tenho potencial, basta querer(S11I); vou conseguir uma namorada(S12I); nada pode ser como gostaríamos que fosse(S13I); posso(S14I); só depende de mim(S15I); sou feliz(S16I); é difícil(S17I); faço o melhor(S18I); não estava bem(S19I); posso melhorar(S20I); preciso me esforçar(S22I); o ensino superior é muito importante e nos acrescenta muito(S46I); estou no lugar certo(S25I); a faculdade não é tudo que eu pensava que era(S26I); preciso estudar muito(S27I); posso fazer a diferença(S29I); minha felicidade depende de mim(S30I); nada é certo(S31I); só depende de mim(S32I); posso mudar a minha vida(S33I); estou cansada(S34I); é preciso se esforçar(S35I); não é fácil, mas consigo(S36I); estou me tornando mais consciente, madura e vou buscar sempre melhorar(S37I); é importante progredir(S39I); psicologia é a minha profissão(S38I); posso contar com meus amigos(S40I); quem nem tudo é como a gente quer, mas com esforço a gente consegue(S41I); não dou tudo de mim(S42I); meus esforços fazem a diferença e que me dou bem nessa área(S43I). não posso ter medo do que pode acontecer e enfrentar situações frustradoras(S1C), estou preparado, mas posso conseguir mais(S20C), tenho limitações, mas qualidades que me permitem desempenhar um bom papel profissional(S2C), tenho suporte para meus problemas(S4C), sou capaz de me formar(S5C), tenho muito a aprender(S6C), as coisas não são como parecem(S7C), cresci muito(S8C), posso contar com amigos(S9C), me dediquei muito(S10C), escolhi a profissão certa(S11C), não fiz a coisa certa em não ter feito o que queria(S12C), estou fazendo um bom papel(S13C), aprendi muito(S14C), fiz minha parte(S15C), sempre tenho que aprender(SC), tenho uma boa formação(SC), conseguirei superar meus obstáculos(SC), é muita coisa para dar conta(S16C).
- Decepcionei-me com: A minha própria pessoa(S1I); alguns professores(S2I); organização dos professores e dedicação(S4I); pessoas(S5I); as pessoas que

se acham superiores as outras(S6I); alguma pessoas que pareciam amigas(S22I); muitos amigos e com meu pai(S8I); pessoas que construíram uma imagem e com o passar do tempo as mascaras caíram(S10I), revelando outra imagem(S12I); amigos(S15I); nada(S46I); a faculdade(S20I); trabalhos(S21I); a cidade(S22I); alguns comentários(S23I); algumas instalações daqui (S25I); um amigo(S26I); o amor das pessoas com o curso(S27I); muitas coisas que vi na universidade(S28I); algumas matérias(S29I); o ENADE(S31I); comigo e ter feito outro curso refletindo no atraso da formação e psicologia(S32I); colegas de classe(S33I); a facilidade do curso(S40I); algumas atitudes tanto minha quanto dos outros as quais quebraram minhas expectativas(S45I); Atitudes de alguns colegas(S1C), pessoas que te usam(S2C), a superficialidade dos temas abordados e o despreparo de alguns professores(S3C), minhas ambições(S4C), amigos(S5C), os resultados das minhas primeiras provas(S6C), alguns professores(S8C), supervisão de clínica(S12C), curso(S13C), a minha própria decisão a 5 anos atrás(S15C), nada(S20C), qualidade da minha formação(S17C), meus pais(S18C), as pessoas do meu curso(S16C).

- Me apeguei em: Nada(S1I); minhas idéias(S2I); estudar outros assuntos(S5I); pessoas(S7I); Deus(S10I); certas matérias e pessoas(S11I); meus cachorros(S22I); minhas amizades(S46I); duas pessoas(S45I); amigas(S46I); tudo(S47I); dar o melhor de mim(S20I); amigos(S21I); nada(S25I); meus amigos da faculdade(S46I); Campinas(S27I); fazer amigos(S30I); aulas que terei daqui a alguns anos(S31I); minha vontade(S32I); fazer um ótimo curso(S33I); família(S35I); meu namorado(S36I); novos conhecimentos(S37I); algumas pessoas(S40I); reflexões(S41I); meus amigos da faculdade(S42I); veteranos(S43I); alguns professores(S44I). Amigos(S1C), namorado (a) (S3C), dormir até mais tarde, (S9C) pais(S15C), conteúdo(S17C), professores(S18C), sonhos(S20C), mim mesma(S16C)
- É difícil: vir a faculdade quando não se está feliz(S1I); viver longe do lugar onde você cresceu e sempre teve tudo(S5I); seguir a rotina(S2I); dar conta de tudo(S3I); perda(S4I); ser quem alguém espere que você seja(S8I); lidar com alguns colegas e professores(S22I); concorrência(S6I); relacionar-me com

pessoas muito semelhantes a mim(S7I); viver sem alguém para conversar, me abrir, desabafar(S10I); ser mais sério(S11I); convivência(S20I); estar disposta toda hora(S21I); estudar(S25I); ficar longe de casa(S30I); nota baixa(S46I); morar sozinha(S35I); manter-me feliz e bem(S27I); ônibus(S28I); responder este questionário(S29I); estudar nos finais de semana(S41I); falar não(S42I); me concentrar(S43I); tudo(S44I); ser obrigado a assistir aulas que não se aprende nada(S45I); ficar longe dos pais(S12I); me aplicar em tudo(S13I); lidar comigo mesma(S14I); ir contra a maré(S15I); me conhecer(S16I); superar dificuldades(S17I); dormir cedo(S18I); conciliar família, amigos e faculdade(S19I); ter tempo para tudo e todos, as vezes escolho entre sair e estudar(S20I); conseguir me firmar em vários ambientes(S21I). lidar com frustração(S1C), administrar tudo que tenho para fazer(S2C), viver motivado(S3C), morar sozinha(S4C), entender tudo(S5C), sair da rotina(S6C), encarar que o curso está acabando(S20C), fazer um curso de graduação(S7C), ter que diminuir o vínculo com as pessoas(S8C), terminar o curso(S9C), ficar longe de quem gostamos(S11C), superar perdas(S13C), me formar(S14C), minhas dúvidas para o próximo ano(S15C), não ter um plano para seguir ano que vem(S17C), lidar com meus pais(S18C), fazer amizade com as pessoas da classe(S19C), ver meu futuro(S10C), me ver sozinha(S16C).

- Para mim, psicologia é: uma profissão de futuro(S1I); parte do todo(S2I); uma profissão maravilhosa, uma realização(S3I); fundamental(S4I); meu futuro(S5I); tudo, onde se entende o que é o ser humano(S6I); compreender a mente humana(S7I); essencial para se entender a vida humana(S8I); a única área na qual desejo estudar e trabalhar(S9I); fascinante(S10I); compreender as vontades humanas(S11I); vida(S12I); o máximo(S13I); tudo(S14I); crescimento(S15I); demais(S16I); uma das ciências mais encantadoras(S17I); minha vida(S18I); ajudar quem precisa(S22I); fascinante(24SI); a medicina da alma(S25I); compreender as pessoas sem nenhuma discriminação(S16I); uma área imensa(S27I); conhecimento do homem(S28I); uma paixão(S46I); meu destino(S30I); a melhor profissão(S31I); interessante(S32I); a melhor ferramenta par auxiliar o ser humano(S33I); abrir a mente(S34I); uma ótima profissão(S35I); algo que pode mudar historias(S36I); ciência da mente(S37I);

uma profissão que eu gosto e que quero vivenciar(S38I); tudo, esta no nosso dia a dia(S39I); entender a mente(S40I); uma ciência muito interessante(S41I), a qual todos deveriam estudar(S42I); uma ciência que se relaciona com todos os aspectos da vida, sem exceção(S43I); um modo de interação da vida(S44I); o meu futuro, a ciência da mente que rege minha vida(S45I). A profissão mais incrível que existe(S1C), fundamental e deveria ser obrigatória para todos(S2C), um modo de vida(S3C), importantíssimo(S4C), abstrata(S5C), a coisa mais importante como profissão e área de realização profissional(S6C), muito importante(S9C), lindo(S10C), o que escolhi para minha vida(S11C), conhecer e cuidar das relações(S12C), a profissão do futuro(S15C), parte da minha vida(S17C), tudo(S18C), minha profissão(S19C), comunicação e respeito com o outro(S7C), o estudo da alma(S8C), fundamental(S13C), apaixonante(S20C), desafiador(S16C).

- Minha futura profissão: tem que me fazer feliz e motivado (S1I); me realizará(S2I); está crescendo(S5I); me agradará muito(S6I); terá que permitir minha participação para o estudo da natureza humana(S9I); não sei ao certo(S10I); é a minha independência(S22I); me orgulha(S25I); será ajudar os outros(S30I); irá me satisfazer como pessoa(S46I); é ótima(S24I); tem o potencial de ser muito importante e satisfatória(S31I); será minha realização(S32I); me completará(S33I); é importante tanto profissionalmente como pessoalmente(S35I); irá me direcionar(S40I); me dá vontade de continuar com o curso(S41I); é indispensável(S42I); é de sucesso(S43I); prazerosa(S44I); me anima(S45I); maravilhosa(S1C), incerta(S2C). Gosto muito de dar aula de inglês e não tenho idéia se atuarei na psicologia(S3C), boa(S4C), serei gerente de RH(S5C), será a academia(S6C), tem muitos obstáculos(S7C), terá minha dedicação(S8C), apaixonante(S9C), maravilhosa(S10C), me anima muito(S11C), depende de mim(S12C), tentar me destacar(S13C), será brilhante(S14C), um sonho realizado(S15C), é gratificante, mas com muitos desafios(S20C), deverá contribuir para a melhoria das relações interpessoais(S16C).

- Hoje vejo o ensino superior como: importante(S11); palpável(S21); uma porta aberta para ter maior conhecimento e se realizar(S31); essencial(S51); necessário(S61); obrigação, sem ele é difícil viver hoje(S71); algo que me ajudará a ter sucesso(S101); uma ponte para o sucesso profissional(S121); o início da minha vida profissional(S131); um caminho que me abrirá muitas portas(S221); o período de maior experiência de enriquecimento pessoal que jamais terei(S151); apenas uma das bases(S161); realização(S201); algo muito bom(S211); cultura(S241); algo complicado(S251); algo real(S271); uma chance(S281); algo a mais(S291); indispensável(S301); uma chatice(S311); o formador de profissionais(S321); uma opção de vida e futuro(S331); algo fácil e chato(S341); uma das alternativas para obter o conhecimento que quero adquirir(S351); uma necessidade(S371); simplesmente apresentação de teoria(S381); algo normal(S391); o primeiro passo(S401); uma fase engraçada(S411); sucesso na vida(S421); fundamental(S431); uma coisa importante e não só curtidão(S441); uma educação imprescindível para a formação do indivíduo(S451); um sistema político(S361); base(S461): algo importante e útil na minha vida, capaz de desenvolver inúmeras competências, habilidades e conhecimento(S1C), um direcionador e não um formador(S20C), fundamental(S3C), apenas o início(S4C), mais uma fase da vida(S5C), essencial para o desenvolvimento não só profissional(S6C), algo complexo e difícil(S7C), algo direcionado ao que a gente realmente gosta e quer(S8C), o início de uma coisa para sua vida inteira(S9C), uma etapa cumprida(S10C), extraordinário(S11C), curto(S12C), necessário, mas não suficiente(S13C), fonte de iluminação(S14C), um passo importante para o amadurecimento(S17C), colaboração para a vida profissional(S18C), indispensável(S16C).
- O que mais contribuiu para me manter no curso foi: Nada, decidi parar(S11); aprender(S21); vontade de ajudar as pessoas(S31); meu desejo e ambição(S41); objetivo de conclusão(S51); interesse(S61); minha vontade(S71); amigos e namorado(S81); meus pais(S91); o conhecimento que estou adquirindo(S101); atingir meus objetivos(S111); gostar da área(S121); dedicação(S131); me manter interessada(S141); motivação(S151); preciso(S161); gostar dele(S181); pensar em tudo que tenho que

aprender(S22I); os amigos e as matérias(S46I); minha vontade de ser uma pessoa melhor(S30I); a visão de quando me formar(S31I); minha determinação(S32I); o conteúdo(S33I); meu objetivo(S34I); gostar das matérias(S35I); amigos e me dar bem nos estudos(S36I); a necessidade de me formar(S40I); o apoio(S41I); o amor pela área(S42I). Meus amigos(S20C), o fato de ter uma profissão(S1C), minha vontade de atuar profissionalmente(S2C), a proximidade com a conclusão(S3C), me formar(S4C), minha vontade de fazer algo(S5C), meu interesse(S6C), gostar de psicologia(S7C), gostar do curso(S8C), descobrir o que me interessa(S10C), o dinheiro gasto e o diploma(S11C), meu futuro(S12C), minha busca autônoma(S13C), o interesse nos temas(S14C), a prática(S18C), minha família(S16C).

- O que mais contribuiu para eu terminar o curso foi: Vou parar(S1I); o determinismo(S2I); vontade de ajudar as pessoas(S3I); o diploma(S4I); objetivo de conclusão(S6I); ganhar dinheiro(S8I); vencer(S9I); meus pais(S10I); meu apoio psicológico e materno(S11I); o valor do conhecimento(S12I); saber como vai ser meu futuro(S13I); gostar da área(S14I); vontade(S15I); ir atrás daquilo que quero(S16I); motivação(S17I); meus amigos(S46I); o futuro(S19I); meus pais(S22I); o altruísmo(S20I); ser uma profissional(S21I); ter uma boa profissão(S24I); começar minha vida profissional(S25I); realizar o que gosto(S26I); eu saber que psicologia não é só o que se aprende na sala(S27I); meu sonho(S28I); possibilidade de atuar(S29I); meu objetivo(S30I); a recompensa de ter feito o bem(S31I); ajudar ao próximo de forma correta(S32I); vontade de terminar(S33I); não pegar DP(S34I); a mensalidade(S35I); vontade de Deus(S36I); satisfação; vontade de ser psicólogo(S37I); as amizades e as matérias(S40I); querer me formar(S41I); nada(S42I); as expectativas e desejos para o futuro(S43I); determinação e motivação(44I). Apoio dos colegas e das supervisões(S1C), minha vontade de atuar(S2C), oportunidade de progredir(S3C), meus amigos(S4C), me formar(S5C), minha vontade(S6C), saber que quero ser uma boa psicóloga(S7C), meu esforço e interesse(S8C), querer me aprofundar no que escolhi(S9C), o dinheiro gasto e o diploma(S10C), vontade e confiança(S11C), o fim de um ciclo(S20C), meu futuro(S12C), minha

dedicação(S13C), a profissionalização(S14C), meu objetivo de vida(S15C), força de vontade e me autoconhecer(S16C).

- Faço sozinho: minhas conclusões(S11); quase tudo(S21); quase nada(S31); passo a maior parte sozinha(S221); as atividades necessárias(S51); trabalhos(S61); prestar atenção na aula(S71); poucas coisas(S81); ir a biblioteca(S91); estudo(S101); a minha parte(S111); meu almoço(S121); o que cabe fazer só(S131); minhas observações durante a aula(S141); nada(S151); leituras(S161); bateria(S171); nada além das provas(S181); entender a matéria(S191); muitas coisas(S201); concentração e reflexão(S461). Atendimentos(S1C), trabalhos individuais(S2C), estágios(S3C), faço sozinho somente o necessário(S20C), não faço nada sozinho(S5C), faço praticamente tudo sozinha(S6C), quando estou sozinha aproveito as oportunidades(S8C), estudo(S11C), faço o mesmo que gostaria que fizessem para mim(S15C), faço minha parte de lazer(S16C).
- Faço com outras pessoas: interação(S11); trabalhos e atividades(S51), estudo, converso, almoço(S71); seminários e discussões(S91); seminários(S221); trabalhos em grupo(S101); tudo que eu puder(S461); muitas coisas(S371); amizades(S401); estudar(S201); conversar(S111); entender a matéria(S411); atividades(S251); tiro dúvidas(S271); muitas coisas(S151); passo o tempo(S161); momentos livres de atividades(S311); tudo que for possível(S321); estudo e dou risada(S441). almoço com outras pessoas(S20C), converso(S12C), troco informações sobre estágios(S15C), trabalhos(S16C).
- Me sinto sozinho quando: estou sozinho(S11); muito ocupado(S21); sentada na sala de aula sem alguém do meu grupo ao meu redor(S31); sem meu grupo(S51); por pouco tempo que seja sem meu grupo(S71); na verdade quando estou nela(S81); nunca me sinto sozinha(S91); no laboratório de informática(S101); com algum problema mal resolvido que me impossibilita de me relacionar com as pessoas(S121); na biblioteca(S151); nas aulas práticas(S221); triste(S171); cansado(S201); de mal humor(S461); quieta(S241); não me sinto sozinha(S251); com pessoas chatas(S261); sem ninguém para almoçar(S301); em uma sala que não conheço ninguém(S311); sem minhas amigas(S321); sem companhia(S331); antes de começar a aula(S341); indo

embora(S35I); em intervalos de aula(S37I); com saudades de conversar com meus amigos de fora(S38I); sem meus amigos(S40I); quando estou brigada com meus amigos(S41I); longe dos meus amigos(S42I). estou atendendo(S1C), sem meu grupo de amigos(S2C), não me sinto sozinho(S20C), me sinto sozinha em qualquer lugar(S6C), nas aulas(S7C), sem minha melhor amiga(S5C), almoçando(S9C), estudando(S10C), me sinto sozinho em uma situação que não sei o que fazer e não tenho ninguém para me ajudar(S11C), quando estou triste(S15C), quando estou indo para casa(S17C), assim que coloco os pés na aqui (S16C).

- O que ajuda a aprender: prestar atenção nos conteúdos apresentados(S1I); motivação(S2I); me dedicar e estudar em casa(S3I); leituras e pesquisas, conversas com amigos(S4I); motivação para o estudo/disciplina(S5I); interesse(SI6); quando o professor está totalmente disposto a ensinar(S7I); estudar quando chego em casa(S8I); ler em casa(S9I); a leitura posterior dos conteúdos da aula, sozinha em casa(S10I); a relação com o mundo, com a realidade(S11I); a didática de alguns professores(S12I); relacionar com o cotidiano(S13I); estudar(S14I); minha dedicação(S15I); meu esforço e minha dedicação(S16I); em branco(S17I); ler sozinha em casa(S18I); a aula(S19I); a ajuda dos meus colegas(S20I); apresentação de slides e livros(21SI); interesse próprio(S22I); discutir com professores e colegas(S23I); meus colegas(S24I); o método interativo dos professores(S25I); a didática do professor(S26I); a ajuda dos professores(S27I); os professores(S28I); a atenção(S29I); porque gosto do meu curso(S30I); pesquisas, ler e fazer ligações lógicas(S31I); prestar atenção nas aulas(S36I); estudar todos os dias um pouco(S37I); interagir e participar(S40I); visão do conhecimento prático(S42I); pesquisa do conteúdo(S46I); discutir sobre os assuntos(S44I); conversar com meus amigos sobre o assunto(S45I). Atenção(S1C), concentração(S2C), encontrar uma relação entre teoria e prática, de tal forma que os conteúdos são comprovados pela experiência(S3C), reflexão(S4C), minha curiosidade(S5C), dinamismos das aulas(S6C), minha capacidade de crítica(S7C), experiência prática(S8C), o método do professor(S9C), minha dedicação(S10C), uma soma de interesse(S11C), preparo e um bom professor(S13C), aulas(S14C), textos(S15C), discussão com os

colegas(S20C), professores(S12C), prática(S17C) supervisão(S18C), meu relacionamento com os professores da supervisão(S16C).

- O que atrapalhar a aprender: a indecisão do que devo fazer(S1I); dormir(S2I); festas, preguiça(S46I); minha falta de concentração(S6I); cansaço(S8I); aulas ruins de professores(S9I); o orkut e o msn que desviam minha atenção dos estudos(S11I); minha indisciplina(S12I); gostar de conversar(S15I); a falta de dedicação(S16I); distância da casa a universidade(S22I); falta de atenção(S23I); sono(S24I); conversa paralela(S26I); didática ruim de professores(S30I); minha ansiedade(S31I); o volume de conteúdos para estudar(S32I); preguiça de estudar(S33I); computador e internet em casa(S34I); outros afazeres(S36I); desmotivação com outras coisas(S40I); distração(S41I); minha alta capacidade de me distrair durante os estudos(S42I); displicência(S44I). colegas conversando e chamando minha atenção(S1C), distração e atividades não acadêmicas que tomam muito meu tempo(S20C), dormir tarde(S2C), problemas pessoais(S3C), falta de vontade dos meus colegas(S4C), a qualidade do que é passado pelos professores(S5C), burocracia(S6C), não gostar do que estou estudando(S7C), festa(S8C)s, hoje é a tristeza da perda da minha melhor amiga(S9C), conversa com minhas amigas(S10C), professores ruins(S15C), meu habito de procrastina(S18C), algum problema de saúde(S19C), pouco atenção(S14C), estar sempre sozinha(S16C).

Anexo 04: Entrevistas – Ingressantes e Concluintes

Ingressantes

Pesquisadora: Eu gostaria de saber quais foram as maiores emoções que você vivenciou aqui dentro da universidade durante sua graduação.

Luana: Bom, vou começar bem do começo. Quando eu entrei na faculdade, eu tinha saído do terceiro ano direto, então eu estava acostumada com uma vida com meus pais, tinha um quarto só pra mim, essas coisas. Aí quando eu vim pra Campinas eu tomei um choque, porque eu vim pra morar em um pensionato com mais 11 meninas, e eu dividia quarto com mais duas meninas, uma faz psicologia comigo e é minha melhor amiga, sempre me dei muito bem com ela e com outra menina da medicina. E nesse pensionato, no total eram 12 meninas, e isso pra mim foi um choque porque eu não tinha meu espaço, eu tive muita dificuldade para me adaptar. Porque em casa eu tinha um quarto só pra mim, banheiro só pra mim, tudo só pra mim. E aqui não tinha nada disso. Então eu senti um choque muito grande em relação a isso. E também de ficar longe dos meus pais, porque eu não estava acostumada. Então, o primeiro semestre foi muito difícil pra mim. E nessa época meu namorado fazia faculdade em São Paulo, e eu lembro que eu ligava pra ele todo dia falando: “eu vou embora, eu quero ir embora!”. E tem uma faculdade de psicologia perto da minha cidade, só que assim, ela não é tão boa, por isso quis vir pra cá. Aí eu falava pro meu namorado que ia transferir para essa faculdade, e chamava ele para ir comigo lá conhecer. Nos finais de semana chamava ele pra ir dar uma volta lá pra ver se eu gostava. E foi complicado pra mim, porque antes de terminar o terceiro colegial, foi uma fase muito difícil porque eu queria fazer psicologia e meu pai não queria que eu fizesse, ele queria que eu fizesse veterinária. E aí ele falava muito mal da psicologia. Ele falava assim: “Você vai se arrepender! Você vai passar fome!”. E aí, quando eu cheguei aqui e me vi numa situação difícil, eu pensava assim: “É, meu pai tava certo! Aonde eu fui me enfiar!”. E sempre ficava naquele dilema que deveria ter ouvido meu pai. E eu tive vários conflitos em relação a isso, e aí eu queria voltar. Aí no meio do semestre foi melhorando, eu comecei a sair mais aqui em Campinas. Porque quando a gente chega a gente não conhece ninguém, não tem amigos. Aí eu fui me enturmando mais e coincidiu de agora no segundo semestre meu namorado

transferir o curso dele pra cá, aí melhorou. Não foi por minha causa, porque a faculdade que ele fazia lá não era boa, e ele sempre quis transferir pra cá, e coincidiu dele vir pra cá. Mas o primeiro semestre foi o pior de todos porque eu queria ir embora, eu não agüentava ficar aqui. Aí agora no segundo ano foi melhorando as coisas, sabe, eu comecei a gostar mais do curso, porque eu acho que no primeiro semestre ele é muito básico, e não tem muito sentido no que você está estudando. E no segundo semestre eu comecei a me apaixonar pelo curso, e aí me dei super bem com isso. E agora, eu acho que se for pra definir em principais fases que eu mais me emocionei na faculdade foi o primeiro semestre

Marcos: Ah, quando eu entrei eu não gostei muito não. Eu tinha outra idéia de universidade. Eu achei o pessoal muito relaxado. Eu achava que era diferente, e quando vi, sei lá, o jeito que o pessoal lidava com a faculdade me decepcionou, ninguém se importa muito com as coisas.

Pesquisadora: E como você percebeu as relações entre os colegas?

Luana: Então, quando eu entrei na faculdade, eu entrei de manhã na psicologia, e de manhã tem duas salas, e é muito nítido a diferença entre uma sala e outra, principalmente no começo que tinha muitos alunos, porque depois o pessoal vai saindo, vai transferindo pra noite. E a minha turma era considerada a mais chata. E realmente dava a impressão que era um povinho mais... não sei como explicar... mais fresco, e eu não consigo me adaptar a essa turma. Eu tenho as minhas amigas, mas é restrito. Era muito dividida a sala, era muito grupinho, então eu ficava no meu grupo, raramente tinha relações com outros grupos, porque a sala era muito grande. Se juntasse as duas salas tinha mais de 120 alunos. Essa turma era muito difícil.

Marcos: Pra mim era mais tranqüilo, eu era da outra sala, então acho que até tinha essa divisão em grupos, mas não tinha muitas brigas, muitas diferenças. O pessoal era mais tranqüilo.

Luana: E é horrível, porque tinha uma turma no fundo que sabe, eles eram uns idiotas. Eles não deixavam a gente se sentir a vontade na sala. Eu chegava na faculdade, eu ficava ansiosa, nervosa, meu coração disparava. Principalmente quando tinha que apresentar trabalho, porque no começo você sabe, a gente tem

dificuldade de apresentar, porque no colegial a gente não faz isso, e eu ficava tensa, e eu lembro que as meninas lá de trás ficavam dando risada. Então, você apresentando, elas ficavam apontando o dedo, dando risada, e eu me sentia muito mal.

Pesquisadora: E a relação com os professores?

Marcos: Na verdade eu não tive nenhum problema com professor. Mas sempre tem aquele que marca mais. Mas na sala sempre tem aquele que é martirizado e tal. Principalmente quando a turma toda faz isso. Eu lembro que o pessoal do CA sempre tinha problema, aquela coisa de questão política sabe, tinha muito esse tipo de coisa. Tirando isso só a Luiza (nome fictício) marcou, porque eu não gostava da aula dela, mas eu acho que era geral, porque nenhuma das duas salas gostava dela, mas tirando ela, eu gosto dos professores. E, além disso, os professores são abertos.

Luana: O que dificulta muito é que tem muitos alunos na sala. Os professora são meio que sei lá, difíceis.

Pesquisadora: E o que mais motivou vocês a permanecerem no curso?

Luana: Eu acho que foi o fato de gostar mesmo de psicologia, porque eu sempre tive dificuldade, por morar em outra cidade que você não conhece. Ainda mais eu que sou do interior mesmo, porque minha cidade é muito pequena, e pra me adaptar aqui foi muito difícil. Até pra dormir eu tinha dificuldade, porque era muito barulho, era muita coisa. E eu tive muita dificuldade pra tudo. Tudo que você imaginar eu passei. Então, foi mesmo por gostar do curso, porque se não fosse, eu teria ido embora.

Marcos: Essas dificuldades que ela teve eu não tive, porque minha cidade já é bem grandinha, e é aqui do lado (Mogi Mirim), tanto que no começo eu ia e voltava todo dia, eu não morava aqui. Mas, no primeiro semestre eu tive muitas dúvidas, porque eu não sabia se era isso que eu queria. Acho que era por causa das matérias, que eram assim, não tão diretas, não tão relacionadas com psicologia. Eu até pensava em mudar pra outro curso de humanas, mas depois eu fui começando a gostar.

Pesquisadora: E quando eu falo para vocês de ensino superior, quais os sentimentos que remetem?

Luana: Hoje em dia eu meio que me decepcionei um pouco. Na graduação você não sai tão preparado. Ontem eu até estava comentando com uma amiga minha, que ela já está para se formar e não se sente preparada. Vou fazer iniciação, para ver se aprendo mais. É isso que eu penso.

Marcos: E eu sinto uma coisa bem parecida também, quando converso com o pessoal que está se formando. Parece que sai todo mundo como se não tivesse aprendido nada, saem mais perdidos que a gente, que acabou de entrar.

Luana: E olha, imagina só, se a gente se sente assim, e olha que aqui é uma faculdade boa, é referência em psicologia, ganhou prêmio esse ano. Imagina só como deve ser em outro lugar. Que profissional que sai?

Marcos: Pelo que converso com o pessoal do último ano, é muito fraco. É muito geral, bem superficial mesmo.

Luana: Você não sai daqui se achando o psicólogo e que agora vai começar a atender. Imagina, longe disso! Nenhum pouco mesmo! Pelo menos é o que ouvi falar.

Pesquisadora: E hoje, qual a imagem que vocês tem de vocês mesmos?

(silêncio)

Marcos: Não sei. Mudou tanta coisa em mim nesses últimos meses. Eu aprendi a estudar, porque antes eu não sabia. Eu achava que era chegar, pegar um monte de livros e ficar lendo. E eu descobri que não tem nada a ver.

Luana: De quando eu entrei na faculdade, eu mudei muito. Aprendi a ter mais responsabilidade, tive que lidar com outras coisas, com situações que antes eram meus pais que resolviam, eram coisas que eu não estava acostumada. Tive que aprender a fazer novos amigos, porque eu morava em cidade do interior, e eram sempre os mesmos amigos. Você ia na escola desde o pré com as mesmas pessoas. E agora eu sinto que agora eu tenho mais facilidade de chegar nos

lugares e conversar com as pessoas. Apesar de ainda ter muita dificuldade com isso, em chegar em lugar desconhecido, tentar fazer amizades, mas hoje eu consigo fazer isso. Antes não. Isso mudou muito. E também a minha visão com a profissão, porque antes eu estava vendo a psicologia como algo idealizado, aquela coisa de consultório. E agora eu gosto, acho legal, mas agora estou me deparando com outra realidade, mercado de trabalho, como é difícil a psicologia depois que você termina a faculdade. Não é um curso fácil. Eu cheguei muito idealizada no começo.

Marcos: Isso da profissão eu também mudei muito. Eu não tinha nem idéia do que era, não tinha noção da atuação profissional. Pra mim era só mais um curso de humanas, igual ciências sociais, filosofia... eu nem pensava nessa área voltada para a saúde, escola.

Luana: E é engraçado, porque quando eu entrei na faculdade, eu pensava em abrir uma clínica, achando que eu ia ficar lá, toda linda, sentada, escutando. E hoje, não sei mais se quero isso.

Pesquisadora: E a imagem que vocês tem da profissão?

Luana: É uma profissão muito difícil.

Marcos: É complicado, porque muitas vezes não tem um desenho certo da atuação do psicólogo. A gente sabe que tem atuação na escola, nas empresas, mas não tem especificado o que é para ser feito em cada lugar. Tirando a clínica que é uma coisa mais certinha, uma coisa mais "fechada". É complicado você saber o que tem que fazer. Não é fácil.

Pesquisadora: E qual o significado do curso pra vocês?

(silêncio)

Luana: Nossa! Pra mim é bastante significativo, porque na minha família, ninguém fez uma faculdade, então eu sou a primeira. Então tem todo esse significado de "poxa, eu vou me formar!". Então, pra mim é muito significativo. E também por fazer uma coisa que sempre quis. Apesar das dificuldades, eu acho que tem um significado pessoal muito grande pra mim.

Marcos: Comigo? Acho que nunca parei para pensar nisso. Para mim foi tudo muito rápido. Terminei o colegial e entrei direto na faculdade, parece que foi uma coisa meio natural até decidir o curso. Eu nunca tinha pensado em ser psicólogo, não tinha muita idéia do que era. Mas acabei escolhendo. Não aquela escolha de quem não sabe o que quer e acaba escolhendo qualquer coisa. Eu sabia que eu queria fazer humanas, e dentro disso eu acabei escolhendo a psicologia de última hora. Depois eu fui fazendo, tendo a certeza do que estava fazendo. Não que eu não sabia o que estava fazendo, mas nunca parei para pensar. Sabe aquela coisa de que você leva a sério, mas não sabe se isso é o certo, se é de verdade.

Pesquisadora: E quando vocês entraram na faculdade, vocês tinham algumas expectativas. Eu gostaria de saber quais, e se elas foram correspondidas.

Marcos: Eu tinha algumas expectativas relacionadas às disciplinas. No começo eu era bastante encanado com isso, de estudar sério. E quando eu cheguei, era uma palhaçada enorme, aquelas aulas bagunçadas, aquele monte de gente conversando, brincando. Foi uma grande decepção. Sabe, no começo eu achava que ia sair da aula e estudar 5 horas por dia. Ia chegar na aula e ia encontrar todo mundo prestando atenção. Mas é muita gente numa sala só, e isso fica impossível. Eu achava que ia acordar cedo todo dia para estudar, mas não tive ânimo.

Luana: Pessoalmente, as minhas expectativas eram de morar fora, ter mais liberdade. Correspondeu, mas não do jeito que eu esperava, não era aquilo que eu imaginava, aquele mar de rosas. E no primeiro semestre eu chegava em casa, e estudava mesmo. E depois que você vê que não é bem isso. Porque no meu colegial, eu não estudava nada, eu era tida pelos professores como a pior aluna, eu era a aluna problemática, e quando entrei na faculdade eu comecei a estudar desde o começo. E eu descobri que eu estudava porque eu gostava. Eu não ia bem no colegial, porque eu não gostava. Então eu vejo que eu sou capaz. Antes eu achava que eu tinha algum problema, de tantos os professores falarem. E hoje eu vi que não. E agora eu gosto de estudar.

Pesquisadora: E as relações entre amigos e professores.

Luana: Bom, pra mim, em relação a amigos, teve muita importância. Quando eu entrei no pensionato, tinha uma menina da minha turma. E se não fosse ela, eu não sei o que seria de mim aqui na faculdade, eu não sei se estaria aqui. E desde o primeiro dia que eu conheci ela, eu já chorei porque não estava bem aqui, eu queria embora. E ela foi uma pessoa que me fortaleceu muito. E as vezes que ela estava mal, eu ajudava ela também. E quanto a professores, pra ser sincera, não tive outro professor que me marcou. A gente tem professores legais, mas só isso.

Marcos: Eu, no começo, não tive tanta ligação com amigos da faculdade, porque eu ia e voltava todo dia. E por causa disso, eu ainda era muito ligado aos meus antigos amigos, da escola, da minha cidade, não ligava para o pessoal daqui. Agora que estou me relacionando com o pessoal daqui... vamos ver! Agora com professor, teve professores que eu tive no primeiro semestre que eu me lembro até hoje, e queria muito voltar a ter contato, mas não sei o que acontece, eles somem! Tive aula uma vez e depois nunca mais vi!

Luana: O problema é que as relações são muito pequenas, a gente tem aula, e depois nunca mais vê. Perde o contato. Esse que é o problema.

Pesquisadora: O que mais contribuiu para vocês no curso?

Luana: Bom, meus pais. Principalmente minha mãe, porque eu dei muito trabalho quando vim para cá. E com o meu pai teve uma coisa engraçada, porque quando eu entrei, eu achava que ele não ia me apoiar. Só pagar. E pelo contrário, ele me apoiou muito, mesmo não gostando de psicologia. E agora ele já vê a psicologia de outra forma. Ele nunca mais falou que eu vou viver desempregada ou vou passar fome! No começo ele falava isso, e nunca mais me falou.

Marcos: Meus pais sempre me deram apoio, nunca me criticaram. Só a questão de pagar o curso, mas nunca reclamaram. E quando eu resolvi mudar, eles não queriam, queriam que eu ficasse com eles, mas eu vejo eles toda semana, eu volto sempre.

Concluintes

Pesquisadora: Quais foram as maiores emoções que vocês vivenciaram dentro da universidade?

Marina: Bom, primeiro eu acho que emoção mesmo, foi ter me deparado com os estágios e ter gostado de fazer estágio, ficar emocionada com a dinâmica de ir ao estágio e depois ter aula de estágio, ler sobre o que estou estagiando. Agora tem uma emoção negativa que eu queria falar: eu não gostei da minha graduação. Não do curso, mas da graduação em si, aquela coisa assim de não tem com quem sair, sabe, eu sou de fora e não tenho amizade aqui, esse tipo de coisa. Na verdade, não teve emoção fora do currículo, da grade de aulas. Não teve emoção fora, festas, essas coisas. Eu não vivenciei nada fora do curso, das aulas, e eu sinto muito falta disso. E sabe, eu não tenho nenhum amigo aqui. Tenho amigos da minha cidade, os que são da Bahia, mas aqui em Campinas, eu não tenho ninguém.

Carlos: Bom, emoções são várias. Eu até considero a minha vida, não só como aluno, mas como pessoa, uma vida própria minha, que eu sei quem sou, que eu vou atrás do que quero, pra onde vou quando quero alguma coisa e tudo mais quando eu comecei a vivenciar a universidade, quando eu entrei na faculdade eu mudei muito como pessoa. Uma das coisas que mais me marcou, foi no terceiro ano quando começamos a ter mesmo as teorias, a falar das teorias psicanalíticas, comportamentais e humanistas, que é a psicologia crua que a gente quer ver quando entra. E eu lembro nas aulas de humanista, que eu participava e era um diálogo muito bom, porque eu conseguia me colocar. Sabe quando alguém tá falando de alguma coisa que sabe, aí você tem vontade e sabe o que tá falando. Você sabe, você entende e você acredita. Tipo, eu to falando da minha vida, eu to discutindo com alguém alguma teoria, mas aquilo faz parte de mim, to aprendendo sobre coisas super significativa pra mim. Eu conversando com um professor, as vezes eu monopolizava as aulas, porque eu perguntava pro professor, ele respondia, eu perguntava de novo. Então uma das maiores emoções positivas foi essa. Agora de ruim, teve alguns professores que deixaram a desejar, teve até um professor que mal deu aula, ele deve ter dado umas três aulas só, então isso as vezes desmotiva a gente, porque eu acho chato, a gente

perde a vontade de vir pra faculdade, não tem motivo pra ir. Com professor assim, eu fazia o mínimo, só pra passar. Eu fiquei triste, porque mais pra frente, isso fez falta. Eu queria ter aprendido mais, descoberto mais coisas, mas por causa de professores assim, ficou defasado.

Pesquisadora: E quanto às relações, como vocês percebem a relação entre os colegas?

Marina: Eu vou falar por mim, não sei quanto aos outros. A psico 41, que é a nossa turma, já vem desde o primeiro dia de aula com panelas formadas e fechadas. Então, não dava pra se incluir em nenhum grupo, porque fechava, não tinha como chegar no grupo, eu era excluída literalmente, até com os assuntos. Porque, por exemplo, no primeiro dia teve gente que foi no trote, então, já tem histórias desde o primeiro dia daquele grupo, então se você tenta entrar, você já é excluída porque não foi no trote no primeiro dia. Então isso é muito complicado. Até hoje eu não consegui fazer vínculo com ninguém da turma, eu não fiz amizade mesmo com ninguém. Eu passei em vários grupos, em várias turminhas, mas eu sempre fui um segundo plano.

Carlos: Na verdade, essas panelas aconteceram mesmo. Até parece aquelas panelas de colégio que tem aquela coisa: “ah não, não deixa ele entrar porque ele é ruim”, aquela coisa super na cara. Mas eu falo oi pra todo mundo, pra todas as panelas. Sempre tem aquelas que fazem uma cara estranha, que vira a cara e não responde, mas eu criei vínculos aqui que são muito importantes para mim. Foi até uma coisa que me dá muita emoção até hoje, porque logo no primeiro dia de aula, já conheci algumas pessoas, mas no dia seguinte de aula, que aí eu vim, aí juntou todo mundo na sala, teve aula trote, e o pessoal começou a brincar, a conversar, e teve até uma amiga minha que acabou saindo, mas eu lembro dela até hoje, não vou esquecer dela, porque desde o primeiro dia a gente começou a conversar e se deu muito bem. Aí, conversa com um aqui, outro ali, e montamos uma turma, e de repente tava todo mundo grudado, a gente se uniu, já era amigo e a gente ficava depois da aula, até umas 6 horas pra ficar junto, pra conversar.

Marina: E outra, psicologia é um curso que tem muita mulher, então, tem muita fofoça, muita intriga, é mentira, briga por tudo. Então, todos os grupos que eu passei, eu saí por briga, por competição feminina.

Carlos: Você saía porque brigava com alguém, ou porque não agüentava as brigas?

Marina: O pessoal briga, eu não agüento e saio. Uns assuntos que não me interessam, uns assuntos que não são do meu dia a dia. Eu tentei, eu passei por vários grupos, não consegui ficar em nenhum. Aí tomei uma decisão, que foi pensar comigo mesma e decidir bancar a minha vida universitária sozinha, e to dando conta. Sinto muita falta de ter amigos do meu lado, de jogar conversa fora nas aulas, mas não sei. Tenho relação com a minha turma de classe, tenho uma relação agradável com algumas pessoas, mas é só na faculdade, dentro da aula, fora não tem nada. Não que eu não queira me relacionar, mas é que desde o começo eu não tive abertura com ninguém, aí acabei fazendo tudo sempre sozinha. Então eu não tive vida universitária fora da universidade, sabe aquela coisa de festa, de sair. Não tive.

Pesquisadora: E você acha que isso fez falta pra você?

Marina: Pra fazer trabalho, porque me angustiava muito quando tinha trabalho em grupo. O professor falava grupo e todo mundo já se organizava e sempre sobrava eu, e isso é horrível. Ter que implorar pra entrar no grupo e é claro, sempre ouvia não. Sempre falavam que o grupo já tava formado. Então, vários trabalhos eu fiz sozinha por não ter com quem fazer. E isso me angustia muito, me sentir sozinha aqui dentro.

Carlos: Eu já não tive essa experiência, porque sempre fazia trabalho com meus amigos. Claro que sempre tem um probleminha na hora de divisão de tarefas, essas coisas. Mas sempre tive meus amigos para me ajudarem.

Marina: Eu vou sair da faculdade sem levar ninguém, tanto que não vou participar da formatura porque não faço questão. Porque formatura é uma coisa pra você comemorar algo que você tenha com seus amigos, e como eu vou sair sem levar ninguém comigo, não quis. E até essa parte de juramento que é pra ir, eu não

queria. Só vou porque é obrigado. Outra coisa, esse final de semana teve o ENADE, e eu estava muito mais nervosa porque ia encontrar todo mundo da sala, do que com a prova. Estava muito mais nervosa em ter que entrar em contato com algumas pessoas. Tanto, que quando eu cheguei, eu fiquei numa esquina, a hora que eu percebi o pessoal entrando, que eu fui entrar. Mas minha prima estava comigo, porque eu não queria ficar sozinha, eu não gosto dessas pessoas. Aí eu entrei, fiz a prova. E na hora de sair, aquela angustia de novo, ah, vou ter que ver todo mundo de novo. Tanto que eu nem falei com ninguém. Falei com um ou outro que eu sempre converso, mas aquela angustia de ter que encontrar com a sala toda reunida em um lugar diferente da faculdade. Psico 41 pode riscar da lista daqui porque nada valeu.

Pesquisadora: E o relacionamento com os professores, como foi?

Carlos: Quando você fala isso, eu lembro do professor que mais marcou e o que menos marcou, e eu tive mais professores que marcaram bem, do que mal. Sempre tem um ruim ou outro. Sabe aquele professor que dá a matéria de qualquer jeito, que não faz nada durante o semestre aí no final corre com a matéria pra tentar dar alguma coisa. E o relacionamento, na maioria das vezes, é só sala de aula, você sabe que não pode contar com eles pra nada fora da faculdade, da sala de aula. E teve um professor que me marcou muito, por causa da abordagem, e porque a gente conversava muito fora da sala. E além disso, ele tinha todo um carisma, fazia a gente se encantar pela aula, dava abertura pra gente conversar coisas além da matéria. Me cativou muito. E também pelo fato de você ver que ele se preocupa com você, sabe, fica em cima, cobra, quer ver resultados. Isso mostra o interesse dele por você. Isso me deixou ansioso, de ver ele pegando no meu pé, mas por outro lado, foi muito bom, porque eu aprendi muito com ele. E teve a X também, ela é fantástica. Faz um tempo e eu fiz uma disciplina com ela e não marcou tanto, acho que porque eu não prestava tanta atenção na aula. Aí, no quarto ano eu peguei estágio com ela, mas nem era porque já conhecia ela, foi coincidência, e depois que comecei fazer, pensei, quero continuar com ela. Aí, amei fazer com ela, conhecer ela melhor, e resolvi continuar com ela, e to com ela até agora, faz um ano e meio que faço estágio com ela e é fantástico. Adoro os trabalhos, as técnicas que ela apresenta, ela dá espaço para os alunos falarem, então, é muito legal.

Marina: Se eu for levar alguma pessoa daqui de Campinas comigo, é ela. A aula dela é fantástica, é excelente. É uma pessoa que você pode contar tanto dentro da faculdade, como fora. Ela te dá base, dá teoria, dá a prática. Ela até deixa o telefone dela com a gente caso precise de alguma coisa, você manda e-mail pra ela, e no máximo no outro dia ela já responde. E o mais legal, é que ela faz com que a sala, por mais que ninguém fale com ninguém, que a classe seja separada, a gente conversa na aula dela, todo mundo conversa com todo mundo, as pessoas por mais que se odeiem, começam a se amar. Ela tem um poder de trabalhar com o grupo. Os outros professores, não tenho nada contra, sempre tive uma boa relação com eles, nunca tive problema nenhum. É que tem professores didaticamente bom e os ruins, mas não tem mais nenhum que eu considere.

Carlos: Tem um professor que é bom, mas ele foi muito carrasco. Minha namorada nem pode ouvir falar dele. A gente aprendeu muito com ele, mas ela fala que não aprendeu nada, por causa disso, por causa do jeito que ele tratava a gente. Ele acabou com a nossa moral, mas as coisas que ele falava fazia todo sentido pra mim. A classe ficava presa na aula dele, porque todo mundo achava que era importante. Mas ele era muito carrasco. Imagina logo no segundo semestre, quando você acha tudo lindo, e chega um professor desse e acaba com você. Ele como pessoa era ruim, mas como professor, era excelente.

Marina: Engraçado, porque a abordagem que eu escolhe, eu não encontrei nenhum professor que eu vou levar comigo na lembrança. Eu escolhi psicanálise, e não tem nenhum professor que tenha me marcado. Eu gosto dessa teoria porque eu fui atrás, sei de coisas a parte. Mas pensar em um professor que me ajudou a escolher a abordagem, não teve.

Carlos: Pra mim, foi um pouco de cada professor, conversas com colegas, cursos a parte.

Pesquisadora: E o que mais motivou vocês a permanecerem no curso?

Marina: Diploma!

Carlos: Concordo! (muitos risos)

Marina: Ah, acho que paixão pela psicologia, a buscar o conhecimento, a tentar compreender a teoria, a ler sobre. Depois os estágios. Cada aula que passava eu me apaixonava mais. Então o que me fez permanecer foi isso. Acho que me apaguei muito no curso, nas aulas, porque não tive tantos amigos. Eu entrei no curso porque sempre gostei. Mas sempre tem aquela coisa que todo mundo fala: ah, eu vou fazer psicologia porque eu aconselho bem os meus amigos. Mas você acha que você aconselha bem os seus amigos. Carlos: hoje eu falo: “nossa, que medo!”. É, no curso você aprende que você não vai dar conselho pra ninguém, mas aprende que tem que ter teoria para fazer as coisas. Tem que comprovar com a sua teoria o que quer dizer.

Marina: E tem também aquela coisa: já que comecei, vou terminar, porque eu preciso de um diploma, eu preciso trabalhar, eu preciso ser independente e ir embora daqui. Esse é meu ponto.

Carlos: Pra mim, o que me manteve aqui... pra mim, não é uma só coisa que mantêm a gente fazendo alguma coisa. Tem inúmeros fatores, e tem os que marcam mais e os que marcam menos. E o que me marcou muito foram meus amigos. Pra mim fez toda a diferença, desde o primeiro semestre. Eu lembro que chegava sexta-feira, e eu ficava triste porque tinha chegado o final de semana. Eu lembro que achava muito estranho, porque no tempo de escola, de colegial, eu odiava estudar, e quando chegava o final de semana, eu achava um máximo, e depois que entrei na faculdade, chegava sexta eu ficava triste. Aí, quando chegava domingo, eu ficava feliz, porque no outro dia ia voltar pra faculdade pra encontrar com eles. Eu pensava, ainda bem que vou pra faculdade. Isso era no começo, porque aos poucos vai mudando, mas sempre foi assim. E tem uma coisa ruim também, que ao longo do curso, as classe vai se separando em outras salas, quando começam os estágios são 5 turmas, aí, vai separando. Mas voltando, o que me segurou aqui foram os amigos.

E em segundo lugar, foi o interesse pela profissão. Porque, minha primeira opção quando entrei na faculdade, era filosofia, só que aí conversei com uma pessoa mais velha, e ela conversou comigo sobre a profissão. Primeiro falou que eu tinha que fazer uma coisa que eu gostava, mas também deveria pensar no lado financeiro, o mercado de trabalho, que frutos sua profissão vai dar pra você. E o

que me fez pensar em não fazer filosofia por causa disso, pelo não retorno esperado da profissão. Aí, pensei em psicologia, que é uma área da saúde, que é bem visada, bom retorno no trabalho, e também porque tem um pouco dessa visão filosófica e tem uma parte prática que cabe bem no mercado.

Pesquisadora: E quanto aos sentimentos que vocês têm relacionados ao ensino superior, quais são?

Carlos: É uma coisa que você tem que escolher, ninguém pode escolher pra você neh. Primeiro pelo mercado de trabalho que exige, mas eu gostei muito, tanto que eu quero fazer outra faculdade. Não agora, porque o que eu quero mesmo é pegar o diploma e trabalhar, sair de casa, começar a criar a minha vida. Mas quando estiver tudo estabilizado, quero fazer um curso de engenharia. Vai demorar, mas eu quero. Eu gostei muito dessa experiência.

Marina: Pra mim já é o contrário, porque o ensino superior é uma coisa que me traz muita insatisfação e que me angustia muito. É uma coisa que nunca acaba, porque você se forma, aí tem a pós-graduação. Ou você faz uma especialização, aprimoramento, mestrado, doutorado. Depois tem a pós da pós. E toda essa parte acadêmica eu já aboli da minha vida, não quero mestrado, não quero doutorado porque tive uma experiência ruim na faculdade, não tenho mais vontade. Eu queria, mas perdi a vontade. Hoje eu quero trabalhar, atender. E parece que é uma coisa que eu nunca quero chegar, pra não me angustiar ainda mais.

Pesquisadora: E qual a imagem que vocês têm de você hoje?

Carlos: Recentemente eu tenho me surpreendido, porque minha vida escolar até antes da faculdade era medíocre, em termos de performance, porque eu lembro quando eu era pequeno, e nunca gostei de fazer tarefa, nunca gostei de estudar pra prova. Eu sei que tenho potencial, se pensar, até mais do que faço, mas eu não exploro. Eu sempre fui mediano, eu fazia pra passar de ano. E quando entrei na faculdade, eu percebi que eu sou o aluno acima da média, eu participo das aulas, eu faço os trabalhos, eu leio, sou esforçado, pesquiso. Os professores elogiam. Eu sempre faço tudo. Aí eu me toquei, sou um aluno bom. Poderia ser melhor, mas sou bom!

Marina: O meu entram mais na emoção. Eu acho que é o que eu to fazendo agora. Conseguir concluir meus estágios, fazer os relatórios, receber elogio de professor e perceber que eu dou conta, vou descobrindo outras coisas. Hoje me vejo como uma aluna capaz, porque antes eu não acreditava em mim. Porque eu nunca imaginei na minha vida que eu fosse ter um diploma de psicologia. Hoje, olhando pra trás, eu vejo que é possível pra qualquer um. Tenho orgulho de falar que hoje eu sou uma psicóloga. Por sempre achar que eu não ia conseguir, por não ter motivação, quando eu percebo que estou a 5 semanas da formatura, que logo eu vou poder trabalhar. É muito orgulho. Eu consegui! Emoção de dar conta daquilo que a 5 anos atrás você planejou pra você. Hoje eu não to no mínimo, eu to a mais, fui além porque consegui meu diploma. Isso pra mim é muito importante.

Pesquisadora: E a imagem que vocês tem da profissão?

Marina: Freud!!!

Carlos: Skinner!!! A imagem que tenho do psicólogo hoje ampliou muito do começo quando entrei no curso. No começo eu imaginava um divã, uma sala meio escura e eu sentado numa cadeira. E hoje eu vi que não é nada disso. A minha profissão está em todo lugar. Hoje em dia tem psicólogo em escola, organizações, hospital clinica, está em qualquer área, está em qualquer coisas que você está fazendo tem uma psicologia lá dentro.

Marina: Hoje eu vejo como a psicologia é importante na vida das pessoas. Hoje eu consigo perceber a importância de se fazer um curso de psicologia. Não consigo imaginar uma imagem pronta do psicólogo, porque ele está em todos os lugares, até no esporte!

Carlos: É um profissional multifacetado.

Marina: E eu percebi depois que to me formando, que agora tem muito interesse nas relações, que porque eu sou psicóloga, eu vou ajudar meus amigos. Muita gente me procura ou tem medo de mim. Tenho amigos lá na Bahia que se afastaram de mim, porque sou psicóloga. Eles falem que não sabem como agir comigo. Como conversar comigo. Eu falo pra não misturar as coisas, que eu não

estou trabalhando. Que eu sou a amiga deles, mas é difícil. Ou então pessoas que só falam comigo pra pedir ajuda pessoal, com o namorado, por exemplo.

Carlos: As pessoas não separam você do profissional.

Marina: Acham que eu sou super herói. Minha mãe mesmo, quando minha irmã briga com o namorado, ela fala: Vai lá filha, resolve, você é psicóloga. E outra, a gente não pode se estressar, não pode perder o controle, não pode chorar, porque é psicólogo. Não me conformo com isso! E quando falam: eu nunca vi uma psicóloga estressada!

Carlos: Eu vivi isso, mas cortei. As pessoas chegavam em mim e falavam: ah você é psicólogo, e eu falava: em primeiro lugar, sou estudante, e em segundo, sou seu amigo. E tinha gente que falava que eu precisava ser calmo, e eu sempre respondia que não, que aquele era meu jeito e pronto. Eu tenho sentimentos! Você acha que quando uma pessoa enche meu saco eu fico quieto, eu não! Eu mando calar a boca!

Marina: As pessoas confundem muito.

Carlos: Mas eu cortei isso. Eu, antes de ser psicólogo, sou ser humano!

Marina: Não tenho poder total e absoluto das coisas como acham. O conhecimento sobre tudo e todos. Como se a gente fosse dar a resposta de tudo. E não é assim.

Pesquisadora: E qual o significado do curso pra vocês?

Marina: O diploma, poder ter independência depois que se formar, poder trabalhar naquilo que você gosta, naquilo que eu quero. É uma profissão que fascina. Psicologia é um pouco complicado porque tem muito ponto de vista, então, tem que estudar bastante. Sempre buscar as coisas, sempre ler mais. É um curso que fascina pela quantidade de coisas que você aprende. O que aprende na prática, quando fica no estágio, nossa, em um único dia você muita coisa, mas muita coisa mesmo!

Carlos: Vim fazer o curso pra me compreender melhor. As pessoas sempre dizem assim: se você veio fazer psicologia pra se entender, então, vai fazer terapia que é mais barato! E sabe, eu não vim fazer o curso só pra me entender, mas para entender o mundo a minha volta. Uma coisa que me levou a psicologia é isso, era querer compreender o que se passa na cabeça do homem. Eu queria aprender a lidar com as pessoas, queria compreender porque agiam de alguma maneira, então pra mim foi muito pessoal. Porque hoje eu consigo entender porque as pessoas estão desse jeito, ou daquele, consigo perceber o que ela sente. Aprende a ler nas entrelinhas, pegar as minúcias. Aprendi a saber a conversar com os outros, a buscar respostas nas respostas, nos gestos. Aprender a como atuar. Me desenvolvi muito como pessoa, maturidade. Foi um desenvolvimento pessoal muito grande. Atualmente eu estou feliz com a minha vida porque hoje eu sei lidar com as coisas. A minha mãe está com problemas, a minha irmã está com problemas em casa. Eu vejo elas brigando, sofrendo e não sabem o que fazer, mas eu aprendi que antes de tudo, eu sou irmão e filho, e não é assim que se resolve as coisas. Eu já tentei conversar com elas, mas hoje sei separar, são papéis diferentes. Não é uma coisa que você escolhe separar, porque já está separado. Antes de qualquer coisas, sou filho. Eu vi isso com a minha irmã, porque eu sabia o que ela tava passando, sabia a atuação que eu tinha que fazer, mas eu não fiz porque não achei certo, porque eu sou irmão, e não o psicólogo dela. E também muita coisa que minha mãe me ensinou, aqui eu aprendi que era o oposto, o contrário, e com isso, eu sofri muito, essa quebra de valores, das coisas que eu aprendia em casa e das coisas que eu aprendia aqui. Mas depois fui aprendendo a lidar com isso. E sabe, aprendi que sou filho dela, que posso ter onze anos de formação que ela nunca vai me ouvir, ela não me ouve desde criança, então, o que eu falar não vai fazer diferença. Então, já está separado.

Pesquisadora: E quanto às expectativas que vocês tinham quando entraram no curso? Quais eram?

Marina: Ah, eu tinha muita! Aquela coisa de vida universitária, festa, badalação, faltar da aula, pegar DP, nossa! E eu não tive nada disso. Nem DP eu tive! Foi a maior frustração em termos de relações, nada a ver com o curso, pelo contrário, cada vez mais eu gostava do curso, mas senti muita falta dessa fase. Agora em termos de vida universitária, não fiz nada. Pensava que ia gritar nas festas com

orgulho meu curso, mas não, não tive isso. Eu não estava inserida em nenhuma dessas coisas, atlética, vestir camiseta do curso. O que me frustrou muito, porque eu tinha a expectativa de zuar, que ia ser a melhor fase da minha vida. Acho que uma coisa que me marcou muito foi a questão social. Eu vim de outro estado, e aqui o pessoal tem muito dinheiro, e eu não, e isso me excluiu muito.

Carlos: Minha expectativa inicial era o preenchimento da questão pessoal. Nisso eu tive muita coisa, foi muito. Até um pouco mais do que eu esperava. A minha maior expectativa era essa. Além de fazer amigos, e também a questão da profissão, que nem era meu objetivo principal, e hoje eu não me vejo fazendo outra coisa, hoje me vejo psicólogo, então me preencheu muito.

Pesquisadora: E nas relações de ensino, o que foi mais importante para vocês?

Marina: Acho que foi muito os professores, a transmitir os conteúdos. Eles, por mais chatos que sejam, dão os caminhos. E também a prática, fazer os estágio foram fundamentais porque mostram o que aprendi. Além da gente ir atrás de algumas coisas.

Carlos: Pra mim foram os professores, que guiaram. Eu gostava de ir nas aulas, de ouvir os professores. Além de ler, da prática, a discussão com os amigos, porque um complementa o outro, porque com os comentários deles eu vou modelando e chegando a uma conclusão. Apesar de cada um ter seu ponto de vista, a gente se entende e consegue explicar as coisas. Os grupos de discussão com meus amigos foram muito importantes.