

O PAPEL DA UNIVERSIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO-REFLEXIVO: UM ESTUDO DE CASO

Eveline Tonelotto Barbosa Pott ^{1 2}, Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8263-6093>

Douglas Aparecido de Campos, Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1190-7532>

RESUMO. Este artigo tem como objetivo discutir o papel do contexto da universidade pública no processo de desenvolvimento humano destacando-se, em especial, sua função no que se refere à ampliação de um pensamento crítico-reflexivo que permite ao sujeito acessar a realidade a partir das multideterminações que a constitui. Para tanto, adotamos como pressuposto teórico e metodológico a Psicologia Histórico-Cultural, tendo como principal representante Vigotsky. Ainda, também utilizamos como fundamento teórico as ideias de Espinosa. O estudo foi realizado no contexto de uma universidade pública, localizada no interior de São Paulo, e teve como sujeito um aluno que se destacou na amostragem da coleta de informações de uma pesquisa de pós-doutorado. Nos resultados, constatamos que a universidade se configura enquanto importante espaço de formação, constituída por inúmeras e complexas situações sociais de desenvolvimento que permitem a vivência de relações que ampliam o modo como o sujeito compreende a si, o outro e a sociedade. Um dos aspectos que ressaltamos na análise foi em relação ao papel da universidade na formação do pensamento crítico, em especial pela superação de um pensamento individual, pautado na vontade própria, desenvolvendo no sujeito o comprometimento com a coletividade e as demandas da futura profissão. Sendo assim, o presente estudo é uma defesa da universidade pública e seu importante papel na transformação do sujeito e das relações sociais.

Palavras-chave: Educação superior; psicologia; estudantes.

THE ROLE OF THE UNIVERSITY IN THE FORMATION PROCESS OF CRITICAL-REFLEXIVE THINKING: A CASE STUDY

ABSTRACT. This article aims to discuss the role of the context of the public university in the human development process, highlighting, in particular, its function in terms of expanding a critical-reflective thinking that allows the subject to access reality from the multideterminations that constitutes it. For this, Historical-Cultural Psychology was adopted as theoretical and methodological assumption, having Vigotsky as its main representative. Still, Spinoza's ideas were also used as a theoretical basis. The study was carried out in the context of a public university, located in the interior of São Paulo, and had as a subject a student who excelled during the collection of information from a postdoctoral research. In the results, it appears that the university is configured as an important training space, consisting of numerous and complex social development situations that allow the experience of relationships that expand the way the subject understands himself, the other and society. One of the aspects that stood out in the analysis was in relation to the role of the university in the formation of critical thinking, especially by overcoming an individual thought, based

¹ Universidade Federal de São Carlos UFSCar), São Carlos-SP, Brasil.

² E-mail: evelinebarbosaa@gmail.com



on self-will, developing in the subject the commitment to the community and the demands of its future profession. Thus, the present study is a defense of the public university and its important role in the transformation of the subject and social relations.

Keywords: Higher education; psychology; students.

EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO-REFLEXIVO: UN ESTUDIO DE CASO

RESUMEN. Este artículo tiene como objetivo discutir el papel del contexto de la universidad pública en el proceso de desarrollo humano, destacando, en particular, su función en términos de ampliar un pensamiento crítico-reflexivo que permita al sujeto acceder a la realidad desde las multideterminaciones que lo constituye. Para ello se adoptó como supuesto teórico-metodológico la Psicología Histórico-Cultural, teniendo a Vigotsky como principal representante. Aún así, las ideas de Spinoza también se utilizaron como base teórica. El estudio se realizó en el contexto de una universidad pública, ubicada en el interior de São Paulo, y tuvo como sujeto un estudiante que se destacó en la recolección de información de una investigación postdoctoral. En los resultados del estudio, parece que la universidad se configura como un importante espacio de formación, conformado por numerosas y complejas situaciones de desarrollo social que permiten la vivencia de relaciones que amplían la forma en que el sujeto se comprende a sí mismo, el otro y la sociedad. Uno de los aspectos que se destacó en el análisis fue en relación al rol de la universidad en la formación del pensamiento crítico, especialmente por la superación de un pensamiento individual, basado en la voluntad propia, desarrollando en el sujeto el compromiso con la comunidad y las demandas de su futuro profesión. Así, el presente estudio es una defensa de la universidad pública y su importante papel en la transformación del sujeto y las relaciones sociales.

Palabras clave: Educación superior; psicología; estudiantes.

Introdução

Este estudo é um recorte de uma pesquisa de pós-doutorado e tem como principal objetivo discutir o papel da universidade pública no processo de desenvolvimento humano, destacando-se em especial sua função na ampliação de um pensamento crítico-reflexivo que permite ao sujeito acessar a realidade a partir das multideterminações que a constitui. Temos como ideia central, neste artigo, a defesa da universidade como contexto promotor de situação social de desenvolvimento e que favorece a construção de modos coletivos de ação e pensamento.

Essas acepções sustentam-se nos pressupostos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural, a qual tem como principal representante as ideias de Vigotsky (2009). Segundo este teórico, o processo de desenvolvimento humano se dá a partir de uma ligação indissociável entre sujeito e o contexto histórico, o que ocorre a partir de uma relação dialética em que ambos se constituem permanentemente. Ainda, em nossa análise, pretende-se estabelecer um diálogo com a teoria de Espinosa (1957), que se constitui como fundamento importante para as ideias de Vigotsky. Acreditamos que pela influência de Espinosa (1957), a teoria de Vigotsky permite compreender o homem por inteiro, já que supera o entendimento dicotomizado do desenvolvimento humano. Portanto, Espinosa e

Vigotsky são conectados epistemologicamente, por compreenderem o intelecto e o afeto como elementos inseparáveis e fundantes da constituição humana.

Vigotsky (1995), inspirado na teoria de Espinosa, defende que é função dos afetos que o mundo é apropriado e significado pelo sujeito, sendo fonte dos processos de subjetivação. Segundo Sawaia, Albuquerque e Busarello (2020, p. 4), é pelos afetos que o “[...] mundo é experimentado, assim como suas contradições, conflitos e ideologias”. Neste sentido, os afetos podem direcionar nossa existência tanto na direção da emancipação quanto da servidão humana, a depender do quanto é possível nosso processo de reflexão e consciência acerca deles. Neste sentido, entende-se a importante relação entre pensamento e afeto na obra de Vigotsky, já que a forma e o nível de entendimento do sujeito em relação aos seus afetos é fonte mobilizadora de suas funções psicológicas superiores. A partir deste fundamento, podemos compreender os processos educativos como dimensões fundamentais na constituição do sujeito e que neste artigo destacamos com maior ênfase o papel no ensino superior.

Nas discussões atuais (Gomes, Comonian, & Araújo, 2018; Libâneo & Pulino, 2018; Ximenes, et al., 2019; Freitas, Marinho-Araujo, & Almeida, 2020), se destaca a formação universitária permeada por inúmeras experiências, expectativas, atividades e anseios que favorecem o processo de desenvolvimento humano. Não há somente o desenvolvimento de um pensamento técnico, o qual permite ao sujeito compreender e resolver problemas práticos que sua profissão exige, mas também favorece a construção de modos de pensar que ampliam de forma significativa como o sujeito entende a si, o outro e sua realidade circundante. Sendo assim, o contexto universitário permite ao discente defrontar-se com inúmeras vivências e saberes que favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Contudo, é escassa a literatura acerca da temática do ensino superior no campo da psicologia, em especial no contexto do ensino público (Marinho-Araujo, 2016; Moura & Facci, 2016). Sendo assim, torna-se necessária a construção de pesquisas voltadas ao segmento do ensino superior, já que este contexto está sendo foco de inúmeras problematizações em relação à sua função e seu papel na sociedade.

Segundo Santos (2010), nos últimos anos vem ocorrendo uma crise institucional nas universidades públicas e que em países em desenvolvimento se agrava ainda mais, como é o caso do Brasil. Em especial a partir da globalização neoliberal, acompanha-se a perda gradual dos investimentos na universidade pública como foco importante para o desenvolvimento de uma nação. Tal cenário se intensifica com o processo de mercantilização do ensino superior, em que cada vez mais cresce o processo de privatização e a conseqüente transformação do conhecimento em mercadoria. Observa-se o movimento do estado em reduzir o investimento no ensino público e, em contrapartida, facilitar a expansão da educação privada e as políticas de empréstimos estudantis.

Tal cenário é bastante preocupante pois, como aponta Chauí (2003), vê-se o estado considerando a educação superior pública somente pelos gastos gerados e não como investimento no desenvolvimento de um país. Ao pensar as reformulações em relação ao ensino superior, é necessário também considerar que houve alteração significativa na compreensão do que seria o conhecimento. Segundo Chauí (2003, p. 7), os processos de ensino e aprendizagem vêm sendo compreendidos “[...] como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais rápido e conhecimento de fácil leitura, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM”. Sendo assim, Chauí (2003) faz uma crítica quanto à corrida contra o tempo que o ensino superior vem sendo caracterizado, e a perda gradativa no investimento em contextos de formação caracterizados pela reflexão, crítica, ampliação e superação do conhecimento

historicamente construído. A partir desta lógica, não se promove a apropriação do conhecimento, apenas da informação, isto porque o conhecimento exige tempo, espaço e encontros potentes que levem a formas complexas de pensamentos. Entendemos o conceito de encontros potentes em conformidade a Espinosa (1957), como sendo relações que aumentam nossa capacidade enquanto seres humanos de perseverar na existência.

Outro fator que afeta o ensino superior é a perda de orientação quanto ao papel social da universidade pública. Segundo Santos (2010), é necessário reforçar sua importância e especificidade, a qual é formada a partir de ações fundamentadas no tripé: ensino, pesquisa e extensão. A partir desses elementos fundamentais, a universidade permite que o aluno seja inserido em um contexto de formação complexo, permitindo a apropriação de conceitos científicos e oferecendo diferentes situações sociais de desenvolvimento que transcendem a sala de aula, além de favorecer suporte e acompanhamento importante para a comunidade.

Neste sentido, torna-se cada vez mais importante resgatar o papel social da universidade pública, favorecendo seu processo de legitimação identitária. Para tanto, este artigo visa contribuir para a compreensão do papel da universidade no processo de desenvolvimento humano e da sociedade. Estes são aspectos que pretendemos discutir neste artigo e que se tornam ainda mais importantes tendo em vista a atual conjuntura política, em que muitas são as ameaças e mudanças em relação às prioridades de investimento no ensino superior público (Ximenes et al., 2019).

Método

O presente estudo foi realizado no contexto de uma universidade federal, localizada no interior do estado de São Paulo. Elegeu-se como sujeito do estudo uma estudante universitária, selecionada a partir de uma amostragem de dez sujeitos oriunda da coleta de dados de uma pesquisa de pós-doutorado. Trata-se uma estudante de 25 anos, que cursa o último ano de licenciatura em pedagogia, e cujo nome fictício é Esperança. Em relação ao seu contexto familiar, sua mãe possui ensino superior completo, seu pai ensino médio completo, e para sua permanência na universidade, Esperança conta com a ajuda financeira de seus pais. Neste sentido, esta pesquisa trata de um estudo de caso por se concentrar na análise de um sujeito, o qual é representativo de um grupo mais amplo de estudantes universitários. Portanto, a escolha por analisar o caso de Esperança se justifica por suas vivências serem representativas em relação ao ensino superior, permitindo, segundo Severino (2007), uma generalização para situações e contextos análogos.

Foi utilizado como instrumento metodológico um questionário sociodemográfico, a aplicação de um complemento de frases e a realização de uma entrevista semiestruturada. O questionário sociodemográfico teve como objetivo o levantamento de informações mais gerais de identificação como, por exemplo, a idade, o ano em que se encontra na graduação, a formação de seus pais, entre outros aspectos. O uso do complemento de frases se justifica por ser um instrumento que permite acessar as concepções e vivências do sujeito sobre determinada situação, uma vez que possibilita ao sujeito se expressar livremente sobre o objeto investigado (González Rey, 2011). Neste instrumento, foram utilizados sete inícios de frases e que o sujeito precisaria complementar, conforme ilustrado no Quadro 1:

Quadro 1 - Instrumento de complemento de frases.

1. Antes de entrar na graduação, minha expectativa sobre a vida universitária era...
2. Em relação à minha expectativa, durante os anos universitários percebi que...
3. Neste contexto, meu processo de adaptação universitária está sendo...
4. Com relação ao meu futuro profissional, acredito que...
5. O que mais gosto na universidade, ou curso, é...
6. O que menos gosto na universidade, ou curso, é...
7. Se um conhecido quisesse fazer o mesmo curso, eu diria...

O questionário sociodemográfico e o complemento de frases foram enviados por e-mail ao sujeito da pesquisa. Posteriormente, foi realizada a entrevista a qual foi composta por dois momentos: (1) a realização de perguntas que visavam aprofundar as informações acessadas no complemento de frases; e (2) a apresentação de diferentes imagens artísticas (pinturas e fotografias) solicitando que o sujeito escolhesse a que melhor representasse sua vivência no ensino superior. A escolha das imagens apresentadas ao participante da pesquisa foi realizada pela pesquisadora principal deste trabalho, buscando contemplar diferentes naturezas de emoções humanas e se sustentando nos princípios de Souza & Dugnani (2018). A entrevista foi realizada em local privado, gravada em áudio e transcrita logo após o encontro. Segundo Sionek, Assis e Freitas (2020), a entrevista possibilita a mobilização de afetos que ocorrem a partir da recordação de lembranças e também com a construção de novos significados acerca das relações que o sujeito participa.

A partir das informações acessadas, foram realizadas leituras consecutivas a fim de acessar os indicadores e a construção de categorias que expressem as vivências em relação ao processo de formação superior e que impactam no desenvolvimento discente (González Rey, 2011).

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa de uma Universidade Federal (CAAE: 18399119.0.0000.5504) e a participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Análise

A análise realizada visa apresentar reflexões sobre uma estudante universitária acerca do papel da universidade pública em seu processo de desenvolvimento humano. Apesar de se tratar de um estudo com enfoque sobre um único sujeito, a análise apresentada não perde de vista a dimensão coletiva e política que é constitutiva da condição humana.

Esperança tem 25 anos, mora com os pais e relata sua vivência universitária com muito entusiasmo e contentamento, sentimentos estes que concorrem também com os de sofrimento e descontentamento. A dialeticidade de sentimentos que Esperança viveu e vive em seu processo de formação faz com que sua história de vida no ensino superior

intensifique a certeza e a defesa da universidade pública como condição fundamental para o processo de transformação e humanização, marcado por encontros que aumentam a potência de agir e favorece a constituição do que denominamos de 'nós' em detrimento do 'eu'. Em última instância, a análise realizada é em defesa do ensino superior público, e que Esperança demonstra de modo intenso em suas narrativas o importante papel da universidade em sua formação – motivo este que nos fez escolhê-la para realizar esta análise.

Esperança relata sua entrada e permanência no ensino superior como importante conquista em sua vida e motivo de felicidade, e que outras pessoas também compartilham deste mesmo sentimento, como é o caso de sua mãe. As emoções que são configuradas por Esperança ao longo do seu processo de formação, e fontes de configuração de sentidos acerca da sua formação acadêmica, são possíveis de serem vividas pelo compartilhamento das mesmas, de modo que a emoção vivida no âmbito do sujeito também é vivida por tantos outros. Sendo assim, os afetos que caracterizam a condição humana só podem ser compreendidos a partir de uma lógica do coletivo e que, segundo Espinosa (1957), reside na relação indissociável entre afeto e coletivo que as transformações sociais e subjetivas são possíveis, permitindo o processo de desenvolvimento humano e da sociedade.

O sentimento de conquista não marcou a trajetória de Esperança somente com sua entrada e conclusão do ensino superior, mas a acompanhou ao longo dos cinco anos de formação, uma vez que a mesma relata inúmeras oportunidades que contribuíram para seu desenvolvimento, como a possibilidade de se envolver com a pesquisa e projetos de extensão. Vejamos a seguir algumas das oportunidades que Esperança relatou:

Uma das coisas que marcou minha formação foi a oportunidade de ter ido para a Argentina participar de um congresso científico. Porque eu nunca tinha saído do país, nunca tinha andado de avião. É uma coisa pessoal, mas também foi acadêmica no sentido de apresentar um trabalho que levei bastante tempo para fazer. Foi meu trabalho de iniciação científica que levei um ano para fazer.

Acho que a universidade permite espaços de formação não somente acadêmica, mas enquanto indivíduo também. Eu participei de vários projetos, envolvendo outras universidades públicas da cidade como, por exemplo, o projeto ação natal. São coisas que vão além da formação. São esses espaços de convívio social, de formação como indivíduo e atuando na sociedade levando/retribuindo o que você está tendo na universidade. Mas isso foi tudo pela oportunidade que tive de estar só estudando.

Ao mesmo tempo que relata suas inúmeras experiências na universidade, Esperança também as ressalta com o sentimento de privilégio, pela oportunidade que sua família conseguiu proporcionar, podendo se dedicar ao ensino superior exclusivamente. Porém, também destaca em vários momentos que muitas pessoas não têm a mesma oportunidade:

A universidade tem vários espaços formativos que entra tanto a questão cultural quanto acadêmica. E são em diversos períodos do dia. Agora quanto às possibilidades de vivê-las, isso não é para todos. Quem é pai, quem é mãe, quem trabalha, ou seja, quem não tem tempo livre como eu fica bastante difícil aproveitar tudo. Hoje posso escolher ir em uma palestra, mas quem tem uma rotina que precisa trabalhar para se sustentar não tem essa possibilidade.

Uma coisa que vi na iniciação científica foi que muitas pessoas na universidade passam fome aqui, e não é em lugar periférico, mas são pessoas da elite intelectual e que essas pessoas vão transformar a sociedade e passam fome. Teve um ano que eu estava aqui e na pró-reitoria teve uma invasão para reivindicar direitos dos estudantes, e eles estavam pedindo comida. São pessoas que moram aqui e lutam pela alimentação para ficar aqui, para permanecer! Isso é muito triste.

Esperança ao mesmo tempo que relata com bastante satisfação e entusiasmo as oportunidades que teve ao longo da graduação, também demonstra certa frustração pela

situação de colegas que não conseguem aproveitar tanto a universidade, por inúmeras circunstâncias impostas pela vida, tais como: ser pai, precisar trabalhar, ou até mesmo não ter condições básicas para se manter na universidade. Esperança parece viver com sofrimento a realidade de seus colegas, e que tal sentimento é fonte de configuração de seus sentidos em relação à universidade, o que para Espinosa (1957) se configura como um processo da ordem dos afetos e da imaginação.

Segundo Espinosa (1957), o sujeito se apropria da realidade não pelo acesso direto a ela, mas pelas afecções³ que sofre nas interações e encontros que estabelece, resultando em sentimentos de diferentes naturezas que podem ou não mobilizar a ação. E, neste processo, a imaginação ocupa papel central na medida que possibilita ao sujeito criar ideias e imagens sobre as afecções que sofre na relação com outros corpos. Segundo Vigotsky (2009), afeto e imaginação apresentam uma relação indissociável no processo de constituição humana, sendo que esta última tem como base as experiências que o sujeito vivencia ao longo de sua história, que podem ser fonte de sua própria experiência ou da experiência alheia (a qual também pode ser vivida com mesma intensidade e vivacidade do que se fosse experienciada como própria).

No caso de Esperança, parece que as experiências que configuram suas vivências na universidade e que mobilizam sua imaginação para refletir e pensar em diferentes aspectos de sua formação e configuração de seus sentidos acerca da universidade, não se voltam apenas ao que foi experienciado por si, no âmbito individual, mas também as experiências de seus colegas vividas por ela com sofrimento, dor e inconformidade. Sendo assim, pelas experiências positivas que Esperança teve na universidade, vividas dialeticamente com as de seus colegas que não tiveram as mesmas possibilidades, suscita em si sentimentos de tristeza que a faz conceber a realidade não somente a partir de parâmetros do 'eu' mas do 'nós'.

Espinosa (1957) chama um afeto de alegre quando este aumenta a potência da mente e do corpo de agir, pautado pela excitação e contentamento. Em contrapartida, a tristeza é o afeto que tende a refrear a potência de agir, mas que se for vivido na dialeticidade, nas condições em que situações tristes nos causam junto com a esperança de uma condição diferente, melhor, pode promover a potência de agir no sentido de desejar afastar a tristeza. No caso de Esperança, parece que sua tristeza frente às condições de seus colegas também é vivida pelo desejo e crença de que poderiam ser diferentes, mobilizando sua potência de agir expressa pelo discurso que considera a dimensão do 'nós' como central em sua forma de pensar a si e sua relação com a universidade.

Esperança relata sua preocupação e pensamento voltados ao comum ou ao 'nós' não somente frente aos colegas de turma, mas também às experiências que envolvem a comunidade local com quem desenvolveu diferentes projetos:

Outro fator é os projetos de extensão, em que fazíamos algumas atividades com crianças carentes sobre alfabetização, porque tinham muitas crianças que estavam em processo. Também teve um outro projeto que mobilizou a universidade inteira onde vários cursos se juntaram para fazer ações solidárias voltadas para a cidade.

Na fala de Esperança, nota-se seu envolvimento com ações envolvendo a comunidade local, por meio dos projetos de extensão que participou ao longo do curso. Portanto, torna-se expressivo o importante papel da universidade na constituição e modo de pensar de Esperança, caracterizado pelo 'nós' em detrimento do 'eu'. Compreende-se o 'nós' enquanto capacidade do pensamento e da linguagem em lidar com as necessidades

³ Termo utilizado em conformidade com a escrita de Espinosa (1957).

e desejos próprios considerando também os do outro constituindo-se, portanto, um 'nós'. Sendo assim, o 'nós' não anula de forma alguma a individualidade do sujeito, mas a considera e supera na medida em que toma o outro também como ponto de reflexão e força motriz de suas funções psicológicas superiores. Portanto, reside na dialeticidade entre o 'eu' e o 'outro' que o 'nós' surge como forma que o sujeito consegue pensar sobre si e sua realidade circundante.

Falar da dimensão do 'nós' ou do coletivo nunca foi tão importante em nossa sociedade como na atual conjuntura, lógica esta que caracterizou por tanto tempo a história da humanidade, mas que se perdeu pelas intencionalidades políticas e sociais que marcam nossa sociedade neoliberal, pautada por princípios mercadológicos, meritocráticos e competitivos voltados à defesa do indivíduo triunfante. Portanto, em uma sociedade voltada para a valorização individual, parece quase extinto o pensamento coletivo, caracterizado pelo 'nós'. Ora, se o coletivo é o que caracteriza nossa constituição enquanto humanos parece, portanto, que estamos em um processo de desumanização. E Esperança, sujeita de nosso estudo, demonstra a universidade como uma via de resgate do humano, por meio da constituição de um pensamento coletivo, ou seja, a universidade como espaço de resgate da humanização.

Ainda, avançando na análise, falar de coletivo também se remete ao que Espinosa (1957) denomina de afeto caracterizado pelas relações que temos com outros corpos, o que pode resultar em um estado de maior ou menor potência de agir. Neste sentido, a todo tempo estamos envolvidos em encontros que podem aumentar ou diminuir nosso *conatus*, termo este utilizado pelo filósofo para designar o esforço do sujeito para perseverar na existência humana. E no caso de Esperança, parece que a universidade se configura enquanto encontros que permitem aumentar seu *conatus*, fazendo-a considerar a dimensão humana que caracteriza sua existência e os desafios de sua futura profissão.

Portanto, são pelos encontros que Esperança teve ao longo de sua vida que a possibilitou constituir seu pensamento voltado ao 'nós' em detrimento do 'eu', além de desenvolver um pensamento crítico e reflexivo que a permite pensar sobre sua própria formação, ressaltando as limitações que o próprio curso apresenta, sem deixar de lado o 'comum' como horizonte mobilizador de suas ações e pensamentos. Neste sentido, apesar de gostar do curso e apontar os inúmeros privilégios que teve e tem em estudar numa universidade pública, Esperança ressalta algumas fragilidades:

O currículo do meu curso é bastante engessado, se diz aberto, mas não é. Você tem aqueles textos, você não tem abertura. E a questão da avaliação [...] o que é levado em consideração para o estudante atingir a meta é alcançar as notas esperadas para conseguir passar. Aí, às vezes, eu fico me perguntando se estou somente respondendo questões para passar na prova ou se estou aprendendo o que realmente deveria [...] Não é porque o curso tem coisas ruins que eu não gosto dele. Tem coisas boas. Eu consigo exatamente ter esse olhar crítico pelas coisas boas que o curso oferece.

É possível notar na fala de Esperança uma crítica bastante consistente em relação à sua formação, em especial pela forma como o processo avaliativo é organizado, não correspondendo muitas vezes ao que se ensina em sua formação em pedagogia, pautando-se algumas vezes em parâmetros pragmáticos. Porém, Esperança apresenta a consciência de que suas críticas só são possíveis pela formação que teve, o que nos ressalta a importância do coletivo e da formação no processo de constituição de um pensamento crítico refletivo. Esperança avança ainda mais em suas reflexões por pensar também no papel da coletividade, formada em especial pelos próprios estudantes no processo de transformação das limitações que a formação apresenta:

Mas acho que o currículo poderia ser melhorado ouvindo mais seus alunos, tendo participação política dentro dos espaços da universidade, principalmente em reuniões de departamento, em reuniões de coordenação de curso. Pode ter outras formas de avaliação do curso, sendo avaliações institucionais do próprio curso, avaliação da própria disciplina. A avaliação, às vezes, é feita pelo professor perguntando na última aula, faz a entrega dos trabalhos necessários, e sempre na última aula ele pergunta como foi a disciplina, o que os alunos acharam. Eu vou ser bem sincera, eu não me sinto segura para falar o que realmente penso. Porque querendo ou não esse professor pode me reprovar.

O modo de pensar de Esperança voltado para o que denominamos de ‘nós’ também é ressaltado em seus sentimentos em relação ao seu curso, expresso na ideia de que o mesmo deveria considerar o coletivo enquanto fonte de construção e reformulações de um currículo, o que nem sempre acontece. Esperança demonstra com sofrimento os dilemas que acontecem em seu processo de formação. Parece que é a vivência da universidade enquanto sofrimento que caracteriza e revela os sentidos configurados por Esperança em relação ao ensino superior, e que iremos aprofundar mais adiante da análise.

Ao mesmo tempo que Esperança relata a falta de participação política dos estudantes em relação à constituição e gestão do curso, ela ressalta com esperança o sentimento de aceitação que parece permear as relações na universidade:

Eu tive muito problema de aceitação religiosa, na educação básica isso me incomodava muito porque eu não fazia parte da religião que a maioria. Na universidade, aqui, posso falar tranquilamente minha religião, me sinto muito acolhida. E vejo que isso continua em outras áreas, por exemplo, eu tenho vários amigos que são LGBT e que foi aonde eles tiveram maior aceitação foi no câmpus.

Nota-se na fala de Esperança, a aceitação como um sentimento que parece permear os espaços da universidade. E, sem dúvidas, este é um sentimento que gera potência de ação, que a faz contar sua trajetória universitária com esperança, crença, criticidade e sofrimento. Ainda, faz ela acreditar na universidade pública como espaço de transformação, de esperança para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e humana. Todos esses afetos e sentimentos que a universidade lhe proporciona, permite-lhe construir sua consciência enquanto futura profissional, em especial pelo seu campo de atuação: ser professora. Em sua concepção, sua futura profissão como professora parece ocupar um peso de extrema importância e de responsabilidade social: “Qualquer ação que você faz como professor faz muita diferença. Você pode manter ou transformar a sociedade”.

É a partir da fala de Esperança e em seu movimento de crítica e reflexão sobre a função de sua futura profissão na sociedade, permeado de emoções tristes e alegres, que a permite viver a experiência universitária enquanto sofrimento ético-político como força motriz para seu processo de formação acadêmica e profissional. Mas, afinal, o que é esse sentimento denominado de sofrimento ético-político?

Segundo Sawaia (2001), não é possível separar as discussões que envolvem exclusão e compromisso social da afetividade, isto porque a dimensão política é sustentada e mantida exatamente pelas emoções e sentimentos que estão na base dos afetos. Um exemplo disto é a discussão voltada ao nível de pobreza e desigualdade social que marca nosso país, uma situação política sustentada e mantida por afetos que buscam colocar no sujeito a culpa pela ‘não ascensão social’, acentuando superstições como ‘marginal’, ‘sem vontade’, ‘incompetente’, entre tantas outras. Tal modo de pensar tem como característica a diminuição da potência de agir, guiado pelo pensamento pautado pela superstição, favorecendo a manutenção dos valores e leis sociais. Segundo Espinosa (1957), a superstição é condição imediatamente política, a qual legitima um país injusto, um governo corrupto e uma sociedade desigual. Em contrapartida, é em função de afetos marcado pela ‘indignação’ e ‘inconformismo’ que alimentam formas de pensar que questionam relações

de dominação e que, portanto, estão na base da transformação política, tendo o conhecimento da realidade a principal força mobilizadora. Entende-se o conceito de relação de dominação segundo definição de Guareschi (2007, p. 90), caracterizada como uma relação “[...] assimétrica, desigual, injusta”.

Assim, é a partir da discussão indissociável entre a dimensão política e afetiva que Sawaia (2001) ressalta a função de dois afetos que parecem permear as situações de injustiça social: a dor e o sofrimento. A dor remete a um afeto próprio da vida humana, inevitável. É o sujeito olhar para determinada situação social com ‘pena’, como se nada fosse possível para mudar tal condição. Já o sofrimento é a dor medida pelas injustiças sociais, fonte de inquietações, incômodos e revoltas, sustentado por um pensamento crítico-reflexivo de que a condição não é dada naturalmente, mas foi constituída de modo intencional, humana. Por isso, refere-se ao sentimento de sofrimento como uma dimensão ético-político. Sendo assim, a desigualdade vivida como dor, insere o potencial da transformação no âmbito do impossível. Já a desigualdade vivida como sofrimento, insere o potencial da transformação no âmbito do necessário.

Neste sentido, a partir da exploração do conceito de sofrimento ético-político e voltando para o caso de Esperança, fica claro a tese de que a mesma parece vivenciar a universidade tendo em vista tal afeto, isto porque em diferentes momentos demonstra a frustração e descontentamento com as injustiças e diferenças que vive e percebe nas relações universitárias. E é exatamente pelo sofrimento ético-político com que vivencia a universidade e os desafios de sua futura profissão, que se destaca a importância da universidade em sua vida e também para a sociedade, afeto este que deveria ser horizonte para todo processo de formação, em especial no que se refere à formação superior.

Outra característica de Esperança é seu envolvimento com as artes, revelada no momento da entrevista em que imagens foram apresentadas para que pudesse escolher uma para representar suas vivências na universidade. Ao longo das apresentações das imagens, Esperança foi comentando algumas delas. Ao apresentar a fotografia intitulada *Ganhando sapatos novos* (Waller, 1946), a qual retrata a imagem de um garoto órfão (seus pais morreram na Segunda Guerra Mundial) ganhando um par de sapatos novos, Esperança expressa: “Essa alegria nessa situação! Mostra esperança! Entender a história de uma foto é muito interessante. É apenas um sapato [...] quantas coisas ele deve ter perdido. É uma criança e seu maior afeto é a família”.

Esperança é afetada pela foto, que mesmo sem pedir para que falasse sobre ela a mesma dispara seus pensamentos, quase sem conseguir controlá-los. Esperança no processo de apreciação da obra parece se colocar na situação da criança, extremamente sensibilizada pela condição vulnerável e ao mesmo tempo pela alegria que a mesma apresenta. A imagem possibilita que Esperança reflita sobre a criança, sua família, a alegria e a tristeza que a fotografia expressa em uma única imagem, ou seja, se volta para a condição social retratada na imagem a qual reflete em si em forma de afetos, emoções e pensamentos.

As imagens apresentadas à Esperança a fazem lembrar de outras que já viu, como foi o caso de uma fotografia de uma criança em um museu imitando uma bailarina.

Esses dias vi uma imagem de uma criança no museu e ela imitava a mesma imagem da bailarina. E aí fiquei pensando em escolas que você fica em espaços fechados, e aí qualquer ação corporal é sempre barrada. E aí no museu que nem todo mundo tem acesso, e a criança tenta entrar, estar junto, experimentar. E aí eu pensei que sensacional! Porque, às vezes, estamos em espaços que poderia usar para a formação do indivíduo. Com essa imagem fiquei pensando como a cidade poderia educar melhor.

As imagens apresentadas e apreciadas por Esperança a fazem novamente se defrontar com inúmeros afetos que lhe permitem pensar em sua futura profissão. As imagens, se por um lado permitem suscitar pensamentos e concepções, por outro às vezes causam afetos inusitados que são difíceis de descrição.

Que impacto! Eu gostaria de ter as palavras certas para definir as emoções. Você vê que minhas palavras para definir as emoções são apenas alegre, triste, feliz [...] A imagem me dá sensação [...] não é espanto [...] não sei dizer, está me faltando a palavra [...]

Veja na fala de Esperança seu esforço em tentar descrever seus pensamentos, afetos, pensar em emoções para conseguir descrever as afecções que seu corpo sofre no processo de apreciação estética. Sendo assim, podemos pensar que a arte possibilita encontros que colocam o corpo em movimento e aumentam a potência humana de agir, fazendo com que o sujeito, ao mesmo tempo que se volta para uma condição que lhe é externa, objetiva, também o possibilita pensar em sua própria vida e em seu papel na relação com a sociedade, ou seja, a arte parece potente em promover o encontro com o 'nós'. Em outras palavras, a arte pode ser uma mediação estética que favorece o *conatus*, promovendo e suscitando diferentes formas de pensamento que considera o outro, a realidade e a si mesmo, em um movimento permeado pela dialeticidade da vida.

Após a apreciação de inúmeras imagens, Esperança escolhe uma delas que, segundo ela, representa suas vivências na universidade. Trata-se de uma foto da obra do artista Zenos Frudakis (2001), denominada de *Freedom*.

Essa imagem traz movimento e fiquei pensando: o que seriam essas partes que você parece estar preso? E essa libertação? Libertação do quê? Só do corporal ou total? Não entendo. Nesse momento agora se eu fosse me colocar nessa imagem eu me colocaria em um término de um ciclo e me libertando para um novo ciclo, que é o fim da minha graduação. Essa imagem me faz pensar sobre a questão da liberdade, pois eu, como profissional, posso possibilitar para as pessoas ficarem aonde elas estão, nos pensamentos delas, ou vou libertá-las. Acredito que a educação tem essa possibilidade de criar uma sensação de libertação, aos poucos e transformando. Essa imagem chama ao movimento, até quando estava falando comecei a me mexer [...]

Esperança traz importante contribuição acerca do conceito de liberdade e que vale a pena maior aprofundamento e reflexão sobre essa questão que é tão cara para a psicologia histórico-cultural. As discussões acerca da liberdade nunca foram tão utilizadas como nos dias atuais, conceito este que é associado no senso comum com a ideia de livre arbítrio, eximindo a responsabilidade do estado e a valorização da meritocracia. Essas ideias apresentam, portanto, uma falsa dicotomia entre liberdade e determinação social (Sawaia, 2009).

Para Vigotsky (2006), a liberdade se refere a um conceito relacionado ao processo de apropriação do social pelo sujeito, que parte da lógica de que quanto mais o mesmo conhece sua realidade histórica e social, e que o conhecimento escolarizado tem função de extrema importância, maiores serão suas possibilidades de escolha, de conhecer as afecções de seu corpo e, portanto, maior será sua liberdade. Por isso, Vigotsky (2006) afirma que o único modo de conquista da liberdade é pelo desenvolvimento do pensamento por conceito. É em função do conhecimento que é possível ultrapassar as relações pautadas em estereótipos e preconceitos que em nada contribuem para a libertação do sujeito, pelo contrário, aprisiona-o em concepções dogmáticas.

É por estas características e atribuições da liberdade que Esperança parece ter consciência de sua função social em possibilitar condições para o processo de emancipação humana, chamando para si a responsabilidade que sua futura profissão apresenta. Portanto, do mesmo modo que Esperança apresenta a consciência do seu

compromisso com a formação de outras pessoas, isto só foi possível pelas transformações emancipatórias que sofreu em seu próprio processo de formação. Talvez, seja exatamente pelas vivências na universidade que permitiram que Esperança desenvolvesse seu modo de pensar sobre si, o outro e a realidade de modo crítico e reflexivo, fazendo-a valorizar sua futura profissão como professora.

O conceito de vivência, a partir dos postulados de Vigotsky, pode ser compreendido como uma experiência carregada de emoções que permite a construção de novas significações e configurações de sentidos, possibilitando ampliar o modo como o sujeito compreende sua realidade. Neste sentido, a vivência promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial a consciência. Para tanto, a vivência só é possível a partir da presença de uma situação social de desenvolvimento, que possibilite encontros que potencializam o desenvolvimento humano (Vinha & Welcman, 2010). Sendo assim, pode-se compreender a universidade como contexto rico em situações sociais de desenvolvimento, capaz de proporcionar diferentes vivências e mobilizar o desenvolvimento discente de diferentes formas.

Portanto, a partir do recorte feito na análise da trajetória de Esperança, reafirmamos a importância da formação superior, em especial a universidade pública que oferece inúmeras oportunidades e possibilidades de acesso, questionamento e transformação de sujeito e da sociedade. Reafirmar esta tese pode parecer um pouco óbvio, talvez um tanto retórico, mas que na atual conjuntura se torna necessário resgatar o papel social e político que a universidade pública possui em nosso país, e que esta análise ressalta a característica do 'nós' como principal aspecto de contribuição em meio a tantas outras que o ensino público possibilita.

A partir do exposto, ressaltamos o que Chaui (2003) defende como formação, a qual envolve uma relação com o tempo. A formação se dá a partir de um processo que permite inserir o sujeito no passado de sua cultura, fazendo-o se apropriar da história do conhecimento, despertando-o para as implicações presentes e projeções para o futuro. Só há formação quando há o processo de desenvolvimento do pensamento, o que só acontece em um tempo propício para a reflexão, interrogação e crítica. Para possibilitar a compreensão da realidade em seu plano conceitual, é necessária a presença de vivências as quais se dão em contexto de afecções, questionamentos e a clareza de problemas, elementos estes que precisam ser permeados pela dimensão da responsabilidade social. Sendo assim, na análise apresentada por Esperança é possível pensar e refletir sobre seu processo de formação e reforçar a defesa da universidade pública tal como defendida por Chaui (2003).

Segundo Vigotsky (2006), é pela apropriação do conhecimento científico que o pensamento e outras funções se desenvolvem. Sendo assim, é importante ressaltar que não basta ao sujeito estar na universidade, é necessária a apropriação de conhecimentos que provoquem o desenvolvimento de um pensamento crítico. Uma questão importante a considerar é: será que todas as pessoas terão as mesmas experiências e apropriações na universidade como Esperança? Sabemos que a universidade é apropriada e vivida de modo muito diverso e singular pelos diferentes sujeitos. Contudo, a ideia de trazer o caso de Esperança é destacar a potência da universidade na constituição do pensamento crítico-refletivo, ainda que saibamos que nem todos a vivenciam desse modo.

Considerações finais

Em uma sociedade de desvalorização do conhecimento, torna-se cada vez mais importante reforçar e destacar o papel e a complexidade dos processos educativos na

constituição humana. A partir do estudo de caso apresentado, foi possível discutir e analisar os principais elementos vividos pela coletividade no contexto do ensino superior por Esperança ao longo de sua formação e que foram fontes de configuração de seus sentidos acerca do ensino superior, permitindo também pensar nas implicações dessa formação para seu processo de desenvolvimento. Na análise, foi possível compreender que a entrada no ensino superior público é marcada pela ampliação da perspectiva de futuro e da crença do sujeito de que terá uma formação de qualidade. Neste sentido, o ingresso no ensino superior para Esperança foi algo muito desejado, podendo ser generalizado também para uma grande parte dos ingressantes. Este aspecto reforça ainda mais a ideia da universidade pública no Brasil sendo representada com certa credibilidade no que se refere à sua qualidade e ao papel social, sendo representada como sinônimo de ascensão social.

Entretanto, apesar das expectativas voltadas a entrada no ensino superior serem carregadas de emoções positivas para Esperança, ao longo de seus anos universitários se deparou com uma série de fatores que a fizeram perceber que além da universidade ser um espaço privilegiado de formação, também concorrem outros aspectos caracterizados pela exclusão, sofrimento, dentre outras inúmeras formas de expressão da emocionalidade humana. Dessa forma, foi possível constatar que as vivências de Esperança em relação ao ensino superior são diversas, constituindo-se a partir de relações de tensões e polarizadas que permeiam o processo de formação.

Um dos aspectos que se ressaltou na análise apresentada foi em relação ao papel da universidade na formação do pensamento crítico, favorecendo à Esperança a possibilidade da construção de modos mais complexos de compreender a si e a sua realidade. Estes aspectos, em especial no que se refere ao modo como compreende sua realidade, superam uma dimensão do pensamento individual, pautado na vontade própria, para incorporar um pensamento comprometido com a coletividade e as demandas de sua futura profissão. Neste sentido, essas acepções permitem compreender que a universidade se configura como um espaço que resgata e recupera a dimensão humana de conviver no e com o coletivo, conferindo ao pensamento e a fala a característica de refletir acerca da construção de relações dignas, igualitárias e saudáveis entre os homens.

Se por um lado Esperança apresenta o reconhecimento pelo importante papel da universidade no que se refere à transformação e ampliação de seu modo de pensar, por outro é exatamente por estes mesmos aspectos que reflete sobre as práticas pedagógicas das quais participa na universidade como, por exemplo, questionando a presença de relações de dominação. Neste aspecto, foi possível constatar o sentido configurado frente às relações de dominação que circulam dentro dos muros da universidade e que, muitas vezes, acabam por excluir pessoas que tiveram maior dificuldade ou enfrentaram obstáculos para conseguir frequentar uma universidade pública, ou que pela condição de vida não conseguem aproveitar todos os espaços formativos que a universidade proporciona. Sendo assim, ao mesmo tempo em que a universidade se configura como um espaço democrático, oferecendo a seus alunos a oportunidade de se apropriarem de um conhecimento articulado com o comprometimento social, também se configura como um espaço onde as relações de dominação estão presentes e são fontes de configuração de sentidos acerca da formação superior.

Portanto, são pelas tensões que caracterizam o espaço universitário que o processo de formação se constitui e oferece a possibilidade de seus atores de construir um pensamento crítico e reflexivo que permite pensar sobre sua própria formação, ressaltando as limitações que o próprio curso apresenta, sem deixar de lado as relações humanas como horizonte de reflexão. É no cotidiano da experiência universitária que Esperança tem a

possibilidade de inúmeras vivências que configuram seu modo de pensar, agir e ser no mundo.

Ainda, outro aspecto que merece ser destacado é que no momento em que finalizamos este artigo, encontramos-nos em um contexto de pandemia, em que as aulas presenciais foram suspensas, sendo substituídas pelas aulas remotas. Este cenário nos permite refletir quais serão as implicações da ausência do cotidiano universitário na formação superior e pensar se o conceito de formação (tal como defendemos durante a análise) pode ser possível sem os elementos cotidianos e presenciais que a universidade oferece. Sem dúvidas, estas são questões para futuros estudos.

Referências

- Chaui, M. A. (2003). Universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24(1), 5-15.
- Espinosa, B. (1957). *Ética* (Lívio Xavier, trad., 3a ed.). São Paulo, SP: Atenas.
- Freitosa, L. R. C., Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2020). Psicologia na educação superior em Portugal: atuação nos institutos politécnicos. *Psicologia em Estudo*, 25(1), 1-14.
- Frudakis, Z. (2001). *Freedom*. Recuperado de: https://d32q37k5f6yh2c.cloudfront.net/media/eb/eb5b9efef2e2304da276a79d69a7ee83_thumb
- Gomes, C., Comonian, J. O., & Araújo, C. L. (2018). Sofrimento psíquico na universidade: uma análise dos sentidos configurados por acadêmicos. *Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7(2), 255-266.
- Gonzalez Rey, F. L. (2011). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo, SP: Cortez.
- Guareschi, P. A. (2007). Relações comunitárias - relações de dominação. In R. H. F. Campos (Org.), *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia* (p. 81-99). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Libâneo, L. C., & Pulino, L. H. C. Z. (2018). A atividade criadora do psicólogo escolar na educação superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 395-401.
- Marinho-Araujo, C. M. (2016). Inovações em psicologia escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 199-211.
- Moura, F. R., & Facci, M. G. D. (2016). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior? configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 503-514.
- Santos, B. S. (2010). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade* (3a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Sawaia, B. B. (2001). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (2a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 364-372.
- Sawaia, B. B., Albuquerque, R., & Busarello, F. R. (2020). O paradoxo do isolamento na pandemia segundo o povo indígena sateré-mawé/AM. *Psicologia & Sociedade*, 32, e020010.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Sionek, L., Assis, D. T. M., & Freitas, J. L. (2020). “Se eu soubesse, não teria vindo”: implicações e desafios da entrevista qualitativa. *Psicologia em Estudo*, 25(1), 1- 15.
- Souza, V. L. T., & Dugnani, L. A. C. (2018). Psicologia da arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(4), 375-388.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas* (Tomo III). Madrid, ES: Visor.
- Vigotski, L. S. (2006). *Obras escogidas* (Tomo IV, 2a ed.). Madrid, ES: A. Machado Libros.
- Vigotsky, L. S. (2009). *La imaginación y el arte em la infância* (9a ed.). Madrid, ES: Ediciones Akal.
- Vinha, M. P., & Welcman, M. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, 21(4), 681-701.
- Ximenes, S. B., Pino, I. R., Adrião, T., Almeida, L. C., Zuin, A. Á. S., Moraes, C., ... Souza, S. M. Z. L. (2019). Reafirmar a defesa do sistema de ciência, tecnologia e ensino superior público brasileiro. *Educação & Sociedade*, 40(1), 1-4.
- Waller, G. (1946). *Ganhando sapatos novos*. Recuperado de: <https://karonte.com.br/wp-content/uploads/orfao-sapatos-novos-cruz-vermelha.jpg.webp>

Recebido em 07/02/2021

Aceito em 25/04/2022