

**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Mato Grosso  
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação. Vol.38 - N.02 (JUL /DEZ) / 2022  
ISSN: 2178-7476



**FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR: O COTIDIANO DE UMA JOVEM COM  
VIVÊNCIAS DE DIFICULDADES ACADÊMICAS**

**FAILURE IN HIGHER EDUCATION: REPORTS OF THE DAILY LIFE OF A STUDENT WITH  
EXPERIENCES OF ACADEMIC DIFFICULTIES**

**EL FRACASO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: RELATOS DEL COTIDIANO DE UN ESTUDIANTE  
CON EXPERIENCIAS DE DIFICULTADES ACADÉMICAS**

Camila Trindade

Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente em Instituição Particular. Pato Branco, Paraná, Brasil. E-mail: trindadecami@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9489-9050>.

Camila Turati Pessoa

Pós-Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente adjunta na Faculdade de Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG). Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: camila.pessoa@ufu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0803-2472>.

Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Pós-Doutora pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora Associada na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, Paraná, Brasil. E-mail: nilza\_sanches@yahoo.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1692-9581>.

**RESUMO:**

A partir da reorganização e da ampliação do ensino superior brasileiro, sobretudo nas últimas décadas, as discussões acerca do denominado fracasso escolar têm sido ampliadas também para esse nível de ensino. Objetivamos, a partir da Psicologia Histórico-Cultural e das contribuições de Agnes Heller, analisar as relações entre o cotidiano universitário e a constituição das dificuldades acadêmicas a partir das vivências de uma estudante do ensino superior. Após os trâmites éticos, realizamos três diferentes momentos de diálogos, baseados em um roteiro de entrevista semiestruturada, que foram transcritas e analisadas. Observamos que a cotidianidade não é limitada aos aspectos acadêmicos, apesar de seus diferentes processos articularem-se com tal formação. Depreendemos que é também a partir do cotidiano alienado, e com restritas possibilidades de sua superação, que são pavimentadas as condições para a formação das dificuldades acadêmicas vivenciadas pela estudante.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino superior, cotidiano, vivências, dificuldades acadêmicas.

**ABSTRACT:**

From the reorganization and expansion of Brazilian Higher Education, especially in recent decades, discussions about the so-called school failure have also been extended to this level of education. We aim, from the Historical-cultural Psychology and the contributions of Agnes Heller, to analyze the relationship between the university routine and the constitution of academic difficulties based on the experiences of a young university student. After the ethical procedures, we carried out three different moments of dialogue, based on a semi-structured interview script, which were transcribed and analyzed. We observe that everyday life is not limited to academic aspects, despite the different processes of this being articulated with such training. We infer that it is also from the alienated daily life, and with limited possibilities of overcoming it, that the conditions for the formation of the academic difficulties experienced by the student are paved.

**KEYWORDS:** higher education, daily life, experiences, academic difficulties.

**RESUMEN:**

Desde la reorganización y expansión de la educación superior brasileña, especialmente en las últimas décadas, las discusiones sobre el llamado fracaso escolar también se han extendido a este nivel de educación. Pretendemos, desde la Psicología Histórico-cultural y los aportes de Agner Heller, analizar la relación entre la rutina universitaria y la constitución de dificultades académicas a partir de las vivencias de una joven universitaria. Después de los procedimientos éticos, realizamos tres momentos distintos de diálogo, a partir de un guión de entrevista semiestructurada, que fueron transcritas y analizadas. Observamos que la vida diaria no se limita a los aspectos académicos, a pesar de los diferentes procesos de esta se articulen con dicha formación. Inferimos que también es desde la cotidianidad alienada, y con pocas posibilidades de superarla, que se pavimentan las condiciones para la formación de las dificultades académicas que vive el alumno.

**PALABRAS CLAVE:** educación superior, vida diaria, vivencias, dificultades académicas.

## Introdução

De modo geral, o fracasso escolar pode ser entendido como o processo que diz respeito à não conclusão regular do caminho de escolarização. A partir disso, historicamente diferentes discussões, sobretudo nas áreas de Educação e Psicologia, têm sido desenvolvidas acerca da respectiva temática. Considerando a reestruturação do ensino superior, implementada principalmente ao longo das últimas décadas e gestada também a partir das influências de organismos internacionais, como o Banco Mundial (RODRIGUES, 2007), torna-se possível observarmos novas dinâmicas e processos no ensino superior brasileiro.

Destarte, tradicionalmente é possível notarmos na literatura científica que aborda as contradições escolares, a construção de diferentes explicações que direcionam aos sujeitos escolares as explicações relativas às problemáticas em questão. Nesse contexto, Patto (1990) revela que as abordagens científicas foram significativamente marcadas por análises e compreensões que apontavam justificativas individuais para amplos processos educativos, quando não sociais. Entre tais justificativas, destacamos, conforme a autora, explicações de cunho biologicista, e até mesmo de cunho racista.

Assim, se tomarmos as discussões realizadas em torno do denominado fracasso escolar que se materializa nas queixas escolares – isto é, nas explicações sistematizadas pelos diferentes sujeitos escolares, sobretudo docentes e coordenadores pedagógicos, acerca das contradições escolares que se relacionam com os estudantes – ainda é possível percebermos essa dinâmica explicativa calcada nos sujeitos, como estudantes e professores, e/ou em grupos específicos, como famílias e comunidades (LEONARDO; ROSSATO; LEAL, 2012). Não obstante, ainda são recentes as investigações e discussões realizadas sobre as dificuldades de aprendizagem e a reprovação, isto é, sobre o dito fracasso escolar no ensino superior (TRINDADE; LEONARDO; ROSSATO, 2020).

Nesse contexto, a grande área da Psicologia Escolar, conforme Pessoa e Cotrin (2022), se ocupará tanto das discussões sobre os conhecimentos relativos aos processos educativos quanto das práticas profissionais dos sujeitos inseridos no cotidiano escolar. Nessa área, diferentes temáticas de investigações e práticas foram constituídas a partir de diversas abordagens teórico-metodológicas, por exemplo – desde os processos de ensino e aprendizagem, os diagnósticos, a produção de laudos e as ditas testagens psicológicas, entre outros. Ante o exposto, diante de todo o arcabouço de discussões e práticas no âmbito da Psicologia Escolar, as sistematizações e elaborações em perspectivas críticas e transformadoras ainda se constituem de forma restrita.

Assim, partindo do fundamento epistemológico da Psicologia Histórico-Cultural, e considerando a constituição histórico-social dos seres humanos (LEONTIEV, 2004), revela-se a importância de compreendermos como articulam-se as singularidades dos sujeitos, nesse caso dos estudantes, segundo uma determinada particularidade. Para tanto, partimos da categoria cotidiano, concebida a partir de Heller (2014), enquanto a própria “vida do indivíduo” (p. 34). Ou seja, segundo a autora, é também na vida cotidiana que o sujeito se constitui e expressa seus sentimentos, emoções e concepções acerca do mundo e de si mesmo.

Tendo em vista os aspectos supracitados, o presente artigo constitui-se como o estudo exploratório de uma investigação desenvolvida no grupo de pesquisa Psicologia Histórico-Cultural e Educação, da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Buscamos discutir as relações entre o cotidiano universitário e a constituição das dificuldades acadêmicas, a partir das vivências de uma jovem estudante de uma universidade pública, localizada na região Sul do Brasil.

Argumentamos a relevância do desenvolvimento das presentes discussões, tendo em vista que é também a partir da apreensão dos elementos que compõem as vivências singulares dos sujeitos que temos a possibilidade de compreender as relações particulares de existência comuns que permeiam a vida dos seres humanos. Dito de outro modo, partindo da dialética singular-particular-universal, através do desvelamento das vivências contraditórias que constituem a singularidade de determinada estudante universitária, podemos lançar luz à compreensão de diferentes processos que constituem a materialidade da vida do ser estudante universitário na atualidade.

## **Fracasso escolar: novos desdobramentos no ensino superior?**

A temática da produção do fracasso escolar é um debate recorrente e antigo na educação brasileira, especialmente se consideramos as discussões em relação à educação básica. Nesse sentido, diversos estudos clássicos nas áreas da Psicologia e da Educação foram desenvolvidos com o intuito de pensar e analisar a respectiva questão. Entre esses, destacamos, por exemplo, os desenvolvidos por Patto (1990) e Machado (1997), que se apresentam como marcos importantes de pesquisa e produção de conhecimento na área nas décadas de 1980 e 1990, rompendo paradigmas na área psicológica que se voltavam a explicações simplistas e patologizantes das intercorrências no processo de escolarização.

Assim, autora pioneira em traçar as discussões críticas e compromissadas com o fazer da área quando se estuda e trabalha acerca do fracasso escolar, Patto (1990) contribuiu para que passássemos a construir nossas análises e compreensões acerca desse processo de maneira crítica e para além de perspectivas que individualizam e cristalizavam o denominado fracasso escolar em estudantes, famílias e/ou na própria cultura popular brasileira. Nesse sentido, além de a autora tecer um chamado para desvelarmos as raízes históricas e sociais que sustentam as concepções sobre o fracasso escolar, também enfatiza a necessidade de ouvirmos os principais envolvidos – e quem dirá “alvos” – nesse processo: os estudantes.

À vista disso, ao partir dessas linhas de investigação, Patto (1990) sistematiza as diferentes compreensões acerca do fracasso escolar em grandes grupos explicativos, entre essas, as teorias racistas, as da carência cultural e as crítico-reprodutivistas. No que diz respeito às primeiras, a autora aponta que as explicações para os problemas escolares se baseiam nas supostas diferenças entre as raças humanas, atrelando o sucesso ou o fracasso escolar à cor da pele.

No caso da teoria da carência cultural, são elaboradas justificativas para o dito fracasso escolar a partir das diferenças culturais entre os estudantes, por exemplo. Argumenta-se que determinados alunos possuem dificuldades no processo de aprendizagem em virtude de pertencer a determinada classe social. Por fim, a autora observa um terceiro conjunto explicativo para o processo em questão, qual seja, as teorias crítico-reprodutivistas que, apesar de conceberem o fracasso como produto de diferentes elementos, tecem suas análises não necessariamente contemplando as bases históricas e sociais que fundamentam a constituição dos sujeitos e do processo em questão (PATTO, 1990).

Entendemos ser importante retomarmos essa sistematização organizada pela autora para pensarmos os atravessamentos presentes no desempenho acadêmico, porque, apesar de tais dificuldades já terem sido questionadas e refutadas cientificamente, elas ainda se fazem presente nos argumentos, discussões e justificativas relacionadas ao respectivo processo. Tanto é que tais explicações acabam sendo aprimoradas e desdobram-se em “novas” concepções, que na verdade possuem o mesmo horizonte explicativo individualista e culpabilizante de sujeitos e/ou determinados grupos sociais.

Nesse caso, Machado (1997) lembra o quanto as queixas escolares e as ditas dificuldades de aprendizagem, ao serem individualizadas nos estudantes, passaram a ser elucidadas a partir de supostos déficits biológicos e, conseqüentemente, “sanadas” a partir do uso de um determinado tipo de medicamento. Com isso, temos a emergência da medicalização da educação e, por que não dizer, da própria vida dos estudantes.

Somando a isto, Eidt e Martins (2019), ao discorrerem sobre os processos de medicalização, lembram o quanto e como a sociedade, por meio dos movimentos eugenistas e higienistas, passaram a “deslocar o eixo da preocupação do social para o individual” (p. 14) e, com isso, limitar vastas questões sociais nos sujeitos, especialmente nos estudantes brasileiros. Assim, conforme as autoras, foram desenvolvidas diferentes concepções patologizantes, que passaram a explicar e justificar contradições sociais a partir de determinados aspectos biológicos, acarretando num aumento significativo no número de diagnósticos – parciais e equivocados.

Ao investigarem o tratamento dado à temática da queixa escolar em pesquisas e estudos, Leonardo, Rossato e Leal (2012) identificaram um panorama científico que, apesar de envolver múltiplas explicações relacionadas ao respectivo processo, ainda é centrado em conceber as contradições escolares a partir de determinados sujeitos e/ou grupos sociais. Nesse sentido, as autoras constataram alguns avanços rumo à superação de concepções individualistas e patologizantes, porém as “justificativas para a queixa e para o fracasso escolar estão frequentemente no indivíduo, afinal o discurso hegemônico em nossa sociedade é que ‘as oportunidades existem para todos’, de forma igualitária” (LEONARDO; ROSSATO; LEAL, 2012, p. 45).

Cabe enfatizarmos, portanto, que apesar desse quadro geral de compreensão acerca do fracasso escolar estar alicerçado em concepções individualizantes, houve um avanço no desenvolvimento de pesquisas e, conseqüentemente, de conhecimentos e práticas que buscam desvelar as raízes e lançar proposições que visam superar a respectiva problemática. Entre essas, destacamos aqui a obra, já mencionada, de Patto (1990) e as discussões e sugestões de intervenções em perspectiva crítica apontadas por Meira e Tanamachi (2003) para o trabalho do psicólogo escolar.

Tendo em vista essas contribuições e, como já mencionamos, o debate em torno da questão do fracasso escolar ter sido historicamente centrado na educação básica, recentemente, considerando o cenário do ensino superior brasileiro, passamos a questionar a possível existência de desdobramentos do respectivo processo nesse nível de ensino.

Destarte, Rodrigues (2007) pontua que a partir do início dos anos 2000 passou a se intensificar uma articulação entre os interesses da classe industrial brasileira e a educação superior, visando “submeter a educação superior brasileira, em particular as universidades públicas, à lógica de produção do valor, particularmente, atrelando a produção do conhecimento às demandas de uma economia competitiva” (p. 86). Conforme o autor, sob esse pano de fundo ampliou-se quantitativamente e qualitativamente a oferta do ensino superior à população brasileira.

---

Nessa perspectiva, Santos e Freitas (2014) também elaboram que, ao longo das últimas décadas, é possível observar a massificação do ensino superior brasileiro. Entretanto, conforme as autoras, tal processo não necessariamente diz respeito à democratização do ensino, visto que se ele não for articulado com políticas efetivas de assistência estudantil, o ensino superior pode se tornar mais um contexto que reitera as desigualdades e/ou a exclusão já postas em nossa sociedade em geral.

Não obstante os esforços realizados ao longo dos últimos anos para manutenção e ampliação de políticas educativas que visem dar esse suporte aos estudantes, Silva, Pessanha e Costa (2018) revelam que a perda de verba pública de financiamento da educação acaba intensificando as contradições educativas no ensino superior e, conseqüentemente, gerando uma “descontinuidade das efetivas políticas públicas de acesso e de permanência” (p. 241). Com isso, por exemplo, temos a intensificação dos processos de evasão e reprovação universitária.

A realidade da evasão universitária, de acordo com Baggi (2010), relaciona-se diretamente com a estrutura de nossa sociedade, ou seja, o principal determinante relacionado à interrupção do ciclo educativo, seja na educação básica ou superior, são as desigualdades econômicas. Assim, segundo a autora, devido à insuficiência e/ou ausência de políticas públicas, a evasão universitária pode se tornar cada vez mais recorrente no contexto do ensino superior.

Portanto, considerando a existência de estudantes que vivenciam dificuldades acadêmicas, apresentamos alguns elementos que auxiliam a pensar essa questão e, a seguir, buscamos tecer alguns elementos teóricos que possibilitem a compreensão do que seriam as categorias cotidiano e vivências.

### **Cotidiano e vivências: de onde partimos**

O cotidiano não é um mero aspecto que compõe a existência dos seres humanos. Ao contrário, ele se constitui enquanto vida, isto é, como “a vida do homem *inteiro*, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade” (HELLER, 2014, p. 31, grifo da autora). Nessa perspectiva, compreendemos o cotidiano como um dos processos fundamentais formativos da vida dos seres humanos, no qual os sujeitos têm a possibilidade de se constituir e desenvolver enquanto gênero humano. Assim, o cotidiano é o processo da realidade que possibilita aos seres humanos colocarem em movimento desde as suas necessidades até as suas motivações.

À vista disso, Martins (2013) contribui para compreendermos a constituição dos sujeitos, considerando as suas vivências, ou seja, “o experienciado pelo sujeito em face do objeto que culmina representado na forma de imagem subjetiva” (p. 259). Nesse sentido, a “vida do indivíduo comportará, então, uma infinidade de vivências e, por isso, conquistarão intensidades distintas e desempenharão diferentes papéis na vida do sujeito” (p. 259). Entender as vivências dos seres humanos, portanto,

diz respeito à compreensão da própria vida humana. Ao estudar a categoria vivência, a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, Toassa (2009) revela que inicialmente a respectiva terminologia é oriunda da “crítica de arte vigotskiana” (p. 273). Vale acrescentar, de acordo com a autora, que no idioma russo o termo vivência é concebido a partir da terminologia *pereživânie*.

Assim, se inicialmente vivência era concebida como um conceito relacionado à crítica vigotskiana à arte, com o desenvolvimento da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, tal categoria passou a ser compreendida também enquanto processo fundamental à constituição psíquica dos seres humanos (TOASSA, 2009). Nessa perspectiva, uma síntese possível para a respectiva categoria seria: “palavra imperfectiva, *pereživânie* designa experiências participativas vitais, imediatas, antepredicativas, perpassadas de emocionalidade, do leitor frente à obra ou do sujeito no mundo” (TOASSA, 2009, p.274, grifo da autora).

Ao encontro dos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural que apontam para a historicidade da constituição humana, Heller (2014) afirma que os sujeitos já nascem incluídos na cotidianidade. Em outras palavras, os seres humanos não nascem à parte da dinâmica cotidiana, ao contrário, desde o princípio de suas vidas eles já estão inseridos em determinada formação cotidiana. Tal inserção não significa que os sujeitos de modo inato já sabem o que significa e como viver o cotidiano. Conforme a autora, os sujeitos vão se apropriando desses elementos na medida em que vão se relacionando com os seus pares, isto é, os elementos do cotidiano são aprendidos. Por exemplo, no caso dos estudantes universitários, entendemos que é a partir de todo um histórico de escolarização e a partir da observação das vivências atuais de seus colegas que passam a compreender e agir na constituição de sua cotidianidade.

Desse modo, como o cotidiano também é aprendido, Heller (2014) lembra algumas condições de organicidade constituintes da cotidianidade, como, por exemplo, o fato de o cotidiano ser heterogêneo – formado por diferentes atividades – e hierárquico – algumas dessas atividades ganham lugar de destaque em relação a outras. Para além disso, a autora destaca como características principais do cotidiano a espontaneidade, a probabilidade e a possibilidade, por exemplo.

Entendemos como importante não concebermos esses aspectos constituintes da vida cotidiana em si mesmos, mas sim enquanto processos que são desenvolvidos por seres humanos com diferentes singularidades. Em virtude disso, Martins (2013, p. 260) destaca justamente “a multiplicidade e a complexidade de vivências afetivas que pautam a subjetividade” dos sujeitos. Sendo que, conforme a autora, mesmo a partir dessa diversidade é possível classificarmos as respectivas vivências em emoções ou sentimentos, por exemplo.

Articulado com isso é importante não perdemos de vista o pressuposto de que o “indivíduo (a individualidade) contém *tanto* a particularidade *quanto* o humano-genérico que funciona consciente e inconscientemente no homem” (HELLER, 2014, p.37, grifo da autora). Ou seja, ao mesmo tempo em que os seres humanos se constituem de acordo com os princípios universais que envolvem a

vida humana, também são constituídos segundo as condições de possibilidades de uma respectiva realidade histórico-social, isto é, uma dada particularidade.

Nessa seara, faz-se importante ressaltarmos as contradições presentes em nosso atual modelo social capitalista que, majoritariamente, acabam limitando as potencialidades humanas. Entre essas contradições, destacamos principalmente a presença da alienação, como fragmentação do processo produtivo e, conseqüentemente, da própria vida humana.

Considerando tal contradição, assim como Heller (2014 p. 57), entendemos que a “vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação”, pois direta e indiretamente acaba impulsionando “a separação do ser e essência” dos seres humanos. Essa desagregação ocorre principalmente quando os sujeitos conduzem a sua cotidianidade de modo resignado, ou seja, quando cumprem e reproduzem papéis e funções de acordo com essa lógica alienante e, portanto, em si mesma.

Nesse contexto, a autora ainda enfatiza que “a vida cotidiana não é alienada necessariamente, em consequência de sua estrutura, mas apenas em determinadas circunstâncias sociais” (HELLER, 2014, p. 59). Assim, as condições de organicidade e características que mencionamos anteriormente relacionadas à vida cotidiana, não são sinônimos de estruturas que fundamentam a alienação, mas é a respectiva particularidade – capitalista – que determina tal processo.

Apesar dessas constatações, Heller (2014) defende a possibilidade de que, mesmo em condições particulares de alienação, os seres humanos podem construir possibilidades de superação dessa condição cotidiana fragmentada. Essas possibilidades, nomeadas pela autora como formas de elevação da vida cotidiana, podem ser conquistadas através da produção artística e científica. Com isso, entendemos como fundamental não perdermos de vista as possibilidades de superação da cotidianidade alienada, seja tanto no nível imediato quanto no nível estrutural de nossa realidade. Assim, considerando os aspectos destacados sobre as categorias do cotidiano e vivência, na sequência apresentamos as trajetórias metodológicas que subsidiaram a construção de nossas reflexões a partir da pesquisa feita.

### **Considerações metodológicas**

A presente discussão compõe o estudo exploratório de uma investigação desenvolvida no Grupo de Pesquisa Psicologia Histórico-Cultural e Educação, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, cujo foco é a discussão do sentido pessoal do ensino superior para estudantes com vivências de dificuldades acadêmicas. Desse modo, a pesquisa em questão vem sendo desenvolvida em uma universidade pública brasileira e, por isso, conta com a aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa da respectiva instituição de ensino.

Para o desenvolvimento do estudo exploratório em questão, selecionamos, por conveniência,



uma instituição de ensino superior localizada na região Sul do Brasil. A partir disso, e após aprovação dos trâmites éticos, entramos em contato com o setor pedagógico da instituição e estabelecemos contato com a profissional pedagoga. Esse contato foi um processo pontual. Inicialmente, apresentamos o projeto de nossa pesquisa; na sequência, conversamos sobre as questões de dificuldades de aprendizagem e reprovação no ensino superior; e, por fim, ela repassou o contato de alguns estudantes que se encaixavam nos critérios elencados na pesquisa em tela.

Destacamos que os critérios para escolha dos estudantes do ensino superior foram: estarem regularmente matriculados e cursando a partir do terceiro semestre de um curso de nível superior e que tivessem vivenciado situações de dificuldades acadêmicas, sejam essas reprovações e/ou desistências de determinadas disciplinas.

Assim, a partir da obtenção do contato de alguns estudantes do ensino superior, selecionamos aleatoriamente a estudante Joana, para realizarmos as primeiras entrevistas relacionadas ao nosso estudo, e, com isso, avaliarmos a dinâmica de nossa proposta investigativa. Joana é uma estudante que cursa o quinto período de um curso de ensino superior de uma universidade pública brasileira, que vivenciou algumas situações de reprovação nos períodos iniciais de sua graduação. Enfatizamos que o nome utilizado para nos referirmos à estudante é fictício e foi selecionado pelas autoras.

Inicialmente, estabelecemos contato com a participante via mensagens eletrônicas, apresentando-nos, mencionando a proposta da pesquisa e convidando para uma primeira conversa pessoalmente. Desse modo, agendamos o primeiro encontro com a estudante na instituição de ensino, local onde também ocorreram os outros dois encontros. Foi o momento em que apresentamos a pesquisa, seu objetivo, finalidade e outros aspectos, e também o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, que foi preenchido por Joana.

Posteriormente, iniciamos o diálogo segundo um roteiro de entrevista semiestruturada previamente estabelecido. Esse roteiro foi organizado em três grandes eixos de discussão – o primeiro, que abrangeu questões relacionadas às memórias sobre seus processos educativos na educação básica; o segundo, relacionado às vivências e percepções acerca do ensino superior; e o terceiro, sobre a constituição de seu cotidiano de vida e de estudo.

Cabe enfatizarmos que o roteiro foi estruturado com questões abertas, constituídas como um norte de temáticas que poderiam ser abordadas, e não enquanto um instrumento rígido. Destarte, foram estruturados três diferentes momentos de diálogos com a estudante, buscamos ter o cuidado para agendá-los em dias diferentes, para que ela também pudesse refletir, entre um momento e outro, sobre as questões já abordadas, e talvez retomá-las posteriormente. Ademais, realizamos a gravação desses encontros e posteriormente a transcrição de todo o material construído.

### **Conhecendo Joana: “*Eu só quero me formar! Acho que o meu único objetivo agora é me formar logo*”**

Em virtude de ter cursado em uma instituição pública o ensino médio Técnico em Informática, Joana relata que desenvolveu o interesse em fazer o curso superior de Engenharia da Computação. Sobre o seu processo de escolarização na educação básica, relembra que o ensino médio, embora tenha sido articulado com a formação técnica, estava muito aquém do que acreditava que deveria ser. Em suas palavras: “*Nossa! O meu ensino médio foi muito ruim, muito ruim, muito ruim! [...] então faltava professor, não tinha... eu praticamente não tive Física no ensino médio, para você ter uma noção assim, eu não tive Física, nem Química*”. Apesar disso, ela relata que ao longo desse período de escolarização sempre obteve bons rendimentos escolares, do mesmo modo que recorda com carinho as vivências construídas com sua professora de alfabetização.

Após concluir sua formação básica, Joana prestou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, com sua nota, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), obteve uma vaga no curso de Engenharia da Computação em uma universidade pública federal na região Sul do Brasil.

No entanto, para realizar o respectivo curso, Joana precisou construir uma série de mudanças em sua vida. Entre essas, destacamos a própria necessidade de deslocar-se para outra região do país, visto que é natural de um estado da região Nordeste e a instituição onde foi aprovada para cursar o ensino superior fica localizada na região Sul do Brasil.

Pavimentadas essas mudanças, Joana iniciou a graduação de Engenharia da Computação. Entretanto, com o passar do tempo, conhecendo mais a dinâmica do curso e das possibilidades de atuação profissional, a estudante passou a questionar sua opção formativa. Ela revela que começou a se “decepcionar” com o curso, em função de ser voltado para uma área que não tinha interesse de atuação, qual seja, a área de programação.

Articulado a isso, ao ter oportunidade de conhecer outros cursos e conversar com outros colegas, conheceu melhor as possibilidades formativas e de atuação profissional relacionadas à área de Engenharia Elétrica. Nesse sentido, passou a planejar a transição do seu curso de entrada no ensino superior (Engenharia da Computação) para a nova formação em questão. Esse movimento durou cerca de dois anos e constituiu-se desde tentativas de conseguir remanejamento de vagas na respectiva instituição até a realização novamente do ENEM. Apenas recentemente, no ano de 2018, por intermédio da opção de abertura de vagas ociosas e reopção de curso, ofertadas pela instituição para os seus acadêmicos regulares, ela conseguiu realizar tal mudança.

Portanto, Joana tinha 24 anos de idade no momento que contribuiu com a pesquisa, além de estar realizando o quinto período da graduação em Engenharia Elétrica. Ela também busca ter momentos de atividades físicas, praticando a arte marcial Muay Thai, e trabalha de modo informal no turno da noite, como garçom em um bar localizado na mesma cidade onde realiza sua formação superior no período diurno.

## Resultados e discussão: desvelando o cotidiano e as vivências de Joana

*“É bem estranho, porque eu faço as mesmas coisas praticamente todos os dias, não tem uma variedade de hábitos”*. A partir dessa afirmação exposta por Joana, iniciamos nossa discussão sobre um processo que, apesar de ser considerado banal pelo senso comum, é central à vida dos seres humanos: o cotidiano. Como já mencionamos anteriormente, a partir de Heller (2014) entendemos que todo e qualquer ser humano já nasce imerso na cotidianidade. Obviamente, isso não quer dizer que o cotidiano exista em si mesmo, ao contrário, segundo a autora ele é constituído em sua forma e conteúdo também de acordo com as possibilidades e os limites de determinada particularidade histórico-social.

À vista disso, podemos inferir que a cotidianidade de Joana é constituída também segundo as demandas do trabalho, da educação e de outros processos, como lazer e atividades físicas. Assim, ao revelar a constituição de seu cotidiano, isto é, de sua existência, Joana revela a presença de diferentes processos que por vezes se sobrepõem e/ou se complementam de acordo com as necessidades postas à sua vida. Em suas palavras: *“Na sexta-feira à noite eu trabalho em um bar. Minha vida se resume a isso: vir para a universidade, trabalhar na sexta à noite e ir para o treino às vezes”* (Trecho de entrevista com Joana).

Articulado com isso, ainda sobre o seu cotidiano, ela também relata sobre os seus momentos de alimentação, como almoço e janta, realizados principalmente na instituição de ensino; o seu deslocamento à universidade, por meio do transporte público; e os seus momentos de sono. Especificamente sobre esse último, Joana relata que possui certa dificuldade em regulá-lo e até mesmo organizar o seu tempo de sono noturno, em virtude de recorrentes momentos de insônia. Segundo ela, esse processo, por vezes, acaba prejudicando-a. A título de exemplo, considera um dia em que precisou levantar cedo para estar na universidade ou estudar em sua própria casa.

Com isso, é possível constatamos a existência de diversos processos constituintes da cotidianidade da estudante universitária. Sobre essa observação, Heller (2014) lembra que a heterogeneidade das atividades é uma das condições de organicidade da vida cotidiana, tal como a própria constituição de uma hierarquização entre estas. Ou seja, alguns desses processos irão se destacar e constituir-se inclusive de modo mais predominante na constituição do cotidiano da estudante.

Assim, considerando a heterogeneidade e a hierarquização dos aspectos cotidianos, ao desvelarmos a vida de Joana, percebemos que se destacam as demandas relacionadas à formação superior, sejam as atividades na universidade ou os estudos realizados para além da estrutura curricular. Os processos relacionados ao seu trabalho não se revelaram como constituintes do seu cotidiano, apesar de fazerem parte de sua rotina semanal. Pontuamos, apenas que é a partir da necessidade de complemento de renda que Joana trabalha como garçonne em um bar na cidade.

Sobre tal experiência, relata que recebe um valor fixo por noite, ou seja, de modo informal.

As relações entre o cotidiano universitário de Joana e a constituição das dificuldades acadêmicas se expressam em suas vivências no ensino superior, principalmente no espaço-tempo de sala de aula, isto é, na realização das disciplinas. Sobre esse processo, aponta que, majoritariamente, os professores, de modo expositivo, apresentam o conteúdo relativo à determinada disciplina. Nesse sentido, a estudante pontua que o seu cotidiano no ensino superior é um tanto quanto “padronizado”, isto é, ela precisa estar presente em sala de aula, acompanhar o desenvolvimento das disciplinas e possui alguns momentos de intervalos. Em suas palavras, *“eu presto atenção no que o professor está explicando na sala, faço anotações no caderno. Na sala de aula é isso, não tem muitas atividades em grupo, como era no ensino médio, só tem os intervalos, com um tempo para conversar”* (Trecho de entrevista com Joana).

Essa dinâmica do cotidiano universitário de Joana, tal como Heller (2014) mencionou sobre as características da vida cotidiana, também é fundamentada na recorrência, constância e execução padronizada de determinados processos educativos. Além do mais, outro aspecto emblemático que se revela, é que o processo mais recorrente no seu cotidiano universitário – participação em aulas – não necessariamente constitui-se como o tempo-espaço onde concretiza seu aprendizado, ou seja, onde se apropria de determinados conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Como observamos no relato anterior e em outras falas, tal apropriação ocorre principalmente em seus estudos individuais realizados para além da grade curricular e, muitas vezes, do próprio espaço universitário.

Além disso, o cotidiano universitário da estudante é também constituído por “intervalos” entre os processos educativos, que são formados tanto durante as pausas em um período de aula quanto entre as diferentes disciplinas. De acordo com a ocasião, Joana relata que nesses momentos realiza desde as suas refeições até os estudos de determinadas matérias, como podemos observar no seguinte relato: *“tem esse intervalo do meio-dia até uma e pouco, que é do almoço, que daí eu fico estudando, sabe. [...] Normalmente eu fico mais na biblioteca ou nas salas de aulas vazias estudando... Alguma lista, que ficou para trás, por exemplo”*.

Compreendemos que o cotidiano universitário de Joana é constituído principalmente, de modo recorrente e constante, por atividades em sala de aula e por momentos de intervalos. Desse modo, e abarcando os respectivos processos, podemos dizer que ocorre praticamente uma automatização da vida cotidiana universitária da estudante. Entretanto, isso não significa dizermos que tal cotidiano é exclusivamente e essencialmente composto por processos automáticos. Tendo em vista que, conforme Heller (2014), uma das características da vida cotidiana é justamente a espontaneidade, ou seja, mesmo durante a repetição diária das aulas e intervalos ocorrerão processos espontâneos que não necessariamente sempre estão presentes nesse cotidiano.

No que se refere à possibilidade de constituição das dificuldades acadêmicas, de início, a

---

estudante pondera que são formadas em virtude da discrepância entre a formação educativa até então adquirida e o alto nível de aprendizado exigido pelos docentes. Em suas palavras, *“Eu acho que é por dificuldade mesmo... Porque os assuntos são meio complexos e, se você não tem muita vivência sobre, acaba tendo bem mais dificuldade para dar conta no final”*. Posteriormente, Joana pontua que os processos avaliativos se revelam como a pedra angular de suas dificuldades no ensino superior.

Nesse momento, vale pontuarmos que a educação escolar, como enfatiza Martins (2013), é fundamental à constituição e ao desenvolvimento dos sujeitos, posto que nela os estudantes deveriam intencionalmente e sistematicamente se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Assim, com o processo ensino-aprendizagem os estudantes teriam a possibilidade de superação dos conceitos cotidianos, isto é, das compreensões imediatas da realidade, rumo ao desenvolvimento dos conceitos científicos, das elaborações complexas dos elementos da realidade.

Nessa perspectiva, a educação escolar é compreendida como um amplo processo que articula aprendizagem e desenvolvimento humano. Entretanto, no caso de Joana observamos o quanto e como o processo educativo, mais precisamente a apropriação de determinado conteúdo, constitui-se muitas vezes como sinônimo da obtenção de bons resultados em processos avaliativos. Dado que, quando isso não ocorre, temos a emergência de processos de reprovações no ensino superior. Assim, a estudante revela que a nota obtida em provas se torna o parâmetro para validar o seu aprendizado e “sucesso” acadêmico, porém aponta algumas contradições relativas a esta associação: *“Eu acho que, às vezes, a nota de uma prova não pode dizer se você sabe aquela matéria toda, porque num dia você precisar saber três matérias, todo conteúdo, é muita coisa, e você não consegue”*.

À vista disso, observamos que a dinâmica cotidiana formativa, constituída por esses aspectos destacados e de modo automatizado, também acaba incidindo nas relações que Joana estabelece com os outros indivíduos que compõem o ambiente universitário. Tendo isso em vista que se revelam as principais possibilidades que orientam a constituição de suas relações com os colegas, amigos e professores.

Desse modo, sobre a formação das relações com seus colegas e/ou amigos, levando em conta sua mudança de curso e, por vezes, quando os intervalos são compartilhados com esses sujeitos, Joana revela que no seu cotidiano universitário, além de não possuir relações próximas com os colegas também sente dificuldade em construí-las. Segundo seu relato:

*Agora eu tenho menos colegas, porque a minha turma já se formou e só alguns amigos também. Como eu sou de mudança de curso, às vezes chego numa sala onde não conheço ninguém... É outra turma, que eu não vinha acompanhando, né? Mas também em outras [se referindo às turmas] que eu já fiz aula ou em grupos anteriores, eu tento contato de conversar, de trocar matéria [...], mas, no geral, é como ser a estranha. (Trecho de entrevista com Joana, grifo nosso).*

Já quando o assunto é a constituição de suas relações com os professores no cotidiano

universitário, Joana, além de expressar como se materializam, evidencia também as vivências afetivas relacionadas ao respectivo processo. Em suas palavras: *“Na verdade, é uma relação distante... Às vezes eles até tentam fazer diferente, mas é distante com muitos professores. [...] Não vou dizer que todos são assim, alguns são diferentes, mas a maioria é só aula, aula, aula...”* (Trecho de entrevista com Joana).

Ao desvelarmos esses relatos, podemos observar a constituição de relações superficiais entre Joana e seus colegas e/ou amigos, sendo que esse processo decorre principalmente em função de sua não regularidade no curso. No caso das relações com os professores, a partir dos relatos da estudante, é possível observamos que essas são permeadas por um distanciamento, inclusive no processo ensino-aprendizagem. Articulado com isso, é interessante observarmos que quando a estudante relata sobre as suas relações com seus professores, revela novamente a questão do seu aprendizado como algo relacionado ao seu empenho de estudo para além da sala de aula.

Ao emprendermos a compreensão de nosso objetivo – análise das relações entre o cotidiano universitário e a constituição das dificuldades acadêmicas a partir das vivências de uma estudante –, acabamos observando que todos esses processos acabavam se desdobrando para além do espaço da universidade. Prova disso é o fato de Joana, em diferentes relatos, enfatizar a necessidade de desenvolvimento de seus processos de estudo para além da sala de aula e o quanto isso está intrinsecamente relacionado ao seu aprendizado, visto que os respectivos momentos de estudo, conforme relata, ocorrem na biblioteca, em salas de aulas vagas, mas principalmente em sua casa.

Nesse sentido, quando a necessidade de estudar passa a ocupar também seu tempo e espaço residencial, aponta que precisa gestar um movimento de organização cotidiana um pouco mais rígido entre os estudos e as demais demandas da vida. Sobre isso, Joana relata realizar desde ações essenciais de organização domiciliar até ter os momentos de descanso que preenche principalmente vendo filmes e séries na televisão ou no aparelho celular. Além disso, sobre os estudos em casa, ainda faz algumas ponderações: *“É mais conforme a demanda também. A questão de estudar em casa, eu tento não me forçar, porque quando eu me forço, eu fico muito mal-humorada. Principalmente nos finais de semana, eu odeio estudar no final de semana”* (Trecho de entrevista com Joana).

Com isso, podemos perceber que seu movimento de estudo em casa é mais voltado ao atendimento de determinadas “demandas”, que seriam provas e/ou trabalhos, do que, por exemplo, a motivação para se apropriar de um respectivo conteúdo. Entendemos que esse é também um aspecto relevante para compreendermos a constituição das dificuldades acadêmicas vivenciadas por Joana, pois, de fato, o que parece impulsionar as suas ações acadêmicas é a necessidade de bons resultados acadêmicos e não necessariamente a apropriação do conhecimento.

Ademais, embora relate que suas dificuldades para aprender estão mais relacionadas às exigências da matéria e à forma de exposição do conteúdo, Joana esboça sentimentos de incapacidade e culpabilização individual quando não obtém bons resultados acadêmicos. Por exemplo, ela afirma

---

que se sente “*meio incapaz... primeiro eu fico com raiva e depois eu vou atrás, para tentar aprender e resolver o problema, sabe?*”.

A partir de Martins (2013), entendemos a necessidade de compreender o surgimento desses sentimentos segundo as vivências da estudante, pois, com isso, não dispensamos o fundamento histórico-social formador desses processos. De outro modo, não é possível compreendermos os sentimentos de incapacidade e raiva de Joana sem entendermos as condições em que são gerados no contexto do ensino superior.

Por conseguinte, observamos que a vida cotidiana de Joana é constituída pelos processos relacionados ao cotidiano universitário, mas também por outros aspectos cotidianos para além da instituição universidade. Entendemos que não existem rupturas entre esses processos, mas complementariedades e desdobramentos. Sendo que a realização dos estudos em casa, por exemplo, além de envolver diversos processos – ser heterogênea – requer também uma constituição mais consciente de hierarquização entre esses afins do atendimento das suas necessidades de estudo.

Como já mencionamos, Heller (2014) revela que a vida cotidiana pode ser o espaço social mais propício à constituição do processo de alienação. No caso de Joana, podemos perceber que a constituição de seu cotidiano – de modo essencialmente automatizado, articulado com um ensino, cujo aprendizado é mais relacionado aos processos de estudo para além da universidade, e devido às escassas possibilidades de acesso e apropriação da arte e da ciência – é muito mais direcionado à alienação do que à construção de sua autonomia e/ou emancipação. Tanto é isso, que a existência da alienação se dá também “quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção” (HELLER, 2014, p. 58).

Ao longo do processo de entrevista realizamos, em conjunto com Joana, o exercício de reflexão sobre os seus processos cotidianos de vida, elencando o questionamento do que julgaria importante alterar em sua vida. Em consonância com o reconhecimento dos processos de alienação, a jovem estudante afirma que, se pudesse, “*faria mais matérias para ver se acabaria logo*”, se referindo ao seu curso de graduação. Ou seja, podemos observar que, mesmo as alterações que Joana considera importante realizar em sua vida, não são diretamente relacionadas à elevação da imediatividade de sua vida cotidiana.

Portanto, podemos observar que é também a partir do cotidiano alienado e com poucas possibilidades de elevação da vida cotidiana que são pavimentadas as condições para a constituição das dificuldades acadêmicas. Nesse sentido, entendemos que mais do que buscarmos justificativas na singularidade de Joana, para explicar as dificuldades que vivenciou e vivencia no ensino superior, torna-se cada vez mais essencial desvelarmos como estão se constituindo as relações de ensino e aprendizagem na cotidianidade alienada, pois é também a partir dessa compreensão que somos impulsionados a elaborar alternativas para esse contexto.

## **Apontamentos finais**

Este trabalho discutiu as relações entre o cotidiano universitário e a constituição das dificuldades acadêmicas, a partir das vivências de uma jovem estudante de uma universidade pública localizada na região Sul do Brasil. Para compreendermos a formação e os possíveis desdobramentos desses processos – cotidianos e vivências no ensino superior – buscamos conhecer e entender a história da jovem estudante Joana, que vivenciou processos de dificuldades acadêmicas. Observamos que a cotidianidade da respectiva estudante não se limita ao tempo e ao espaço da instituição de ensino superior. Ou seja, esta é constituída também por processos como, por exemplo, os momentos de alimentação, sono, atividade física, uso do transporte público e ações de estudo realizadas para além da universidade. Acrescentamos que o trabalho que ela desenvolve de modo informal, apesar de não estar inserido em seu dia a dia, se faz presente em sua rotina semanal.

Quanto ao seu cotidiano no ensino superior, depreendemos que é formado principalmente pelas atividades em sala de aula, na realização de disciplinas, momentos em que a estudante também estabelece relações com os outros sujeitos relacionados ao contexto universitário, como docentes e colegas. Analisando e buscando desvelar essas relações, observamos que o cotidiano universitário da jovem em questão é conformado como um espaço-tempo desgastante, de certo modo, com poucas opções de atividades e reduzidas possibilidades de relações entre os sujeitos que compõem o ambiente universitário.

Nesse contexto, as dificuldades acadêmicas vivenciadas por Joana são gestadas também a partir dessa cotidianidade universitária em questão. Assim, nesse cotidiano educativo, constituído principalmente por atividades tradicionais em sala de aula, pela fragmentação das relações entre os sujeitos, por processos avaliativos centrados em notas obtidas em provas, podemos ter a fundamentação do cenário ideal que pavimenta a construção dos processos de dificuldades acadêmicas vivenciados pela estudante.

Como expressão desse movimento, observamos ainda que Joana indica sinais de conformismo em relação às contradições que se evidenciam em seu cotidiano. Esse processo se revela principalmente quando menciona a impossibilidade de alteração dessa dinâmica ou até mesmo quando afirma que a “vida adulta” é determinada dessa maneira.

Por fim, buscamos contribuir com alguns elementos para discutirmos as vivências, o cotidiano e a formação no ensino superior, e corroboramos com a necessidade de outras pesquisas que se somem a esse campo, para almejarmos processos formativos e uma educação transformadora.

## **Referências**

BAGGI, C. A. dos S. *Evasão e Avaliação Institucional: uma discussão bibliográfica*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de

---



Campinas. Campinas: PUC, 2010.

EIDT, N. M.; MARTINS, D. R. Medicalização, uma história antiga: recuperando as relações com o higienismo e a eugenia na sociedade e educação. In: TULESKI, S. C.; FRANCO, A. DE F. (Orgs.). *O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2019.

HELLER, A. *O cotidiano e a História*. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 2004.

LEONARDO, N. S. T.; ROSSATO, S. P. M.; LEAL, Z. F. R. G. Estado da arte de estudos sobre a queixa escolar (1990/2009): uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G.; ROSSATO, S. P. M. (Org.). *Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar*. Maringá: Eduem, 2012.

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Erro e Fracasso na escola: alternativas teóricas*. São Paulo: Sumus, 1997.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MEIRA, M. E.; TANAMACHI, E. R. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PESSOA, C. T.; COTRIN, J. T. D. A formação inicial de professores à luz da Psicologia Histórico-Cultural: constituindo saberes para uma prática crítica. *Obutchénie*, n.1, v.6, 2022, p.224-245.

RODRIGUES, J. *Os empresários e a Educação Superior*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SANTOS, G.; FREITAS, L. O. Ensino superior público brasileiro: acesso e permanência no contexto de expansão. *Argumentum*, v.6, n. 2, 2014, p. 182-200.

SILVA, A. G.; PESSANHA, J. S.; COSTA, M. B. Políticas públicas de acesso e permanência no ensino superior público brasileiro: o caso da UFRJ. *Movimento-Revista de Educação*, n.5, v. 9, 2018, p. 220-244.

TRINDADE, C.; LEONARDO, N. S. T.; ROSSATO, S. P. M. Produções científicas sobre o fracasso escolar no ensino superior: interfaces com a Psicologia Educacional. In: SILVA, S. M. C.; LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G. D. (Org.). *A Psicologia Escolar e o Ensino Superior: debates contemporâneos*. Curitiba: Editora CRV, 2020.

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. 2009. 348f. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.