

RENATA TRASSE DE OLIVEIRA BARBOSA

**Projetos de Vida de estudantes cotistas de Engenharia:
um estudo baseado nos Modelos Organizadores do Pensamento
e nas vivências acadêmicas**

ASSIS

2024

RENATA TRASSE DE OLIVEIRA BARBOSA

**Projetos de Vida de estudantes cotistas de Engenharia:
um estudo baseado nos Modelos Organizadores do Pensamento
e nas vivências acadêmicas**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis,
para a obtenção do título de Doutora em Psicologia
(Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientador: Prof. Dr. Mário Sérgio Vasconcelos

ASSIS

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ana Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

Barbosa, Renata Trasse de Oliveira
B238p Projetos de vida de estudantes cotistas de Engenharia: um estudo baseado nos Modelos Organizadores do Pensamento e nas vivências acadêmicas / Renata Trasse de Oliveira Barbosa. — Assis, 2024
158 f. : il.

Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientador: Prof. Dr. Mário Sérgio Vasconcelos

1. Estudantes de Engenharia. 2. Cotas universitárias. 3. Ensino superior. 4. Política e educação. 5. Programas de ação afirmativa na educação. I. Título.

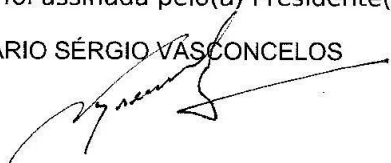
CDD 379.2



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE RENATA TRASSE DE OLIVEIRA BARBOSA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.

Aos 08 dias do mês de dezembro do ano de 2023, às 09:00 horas, no(a) Sala de Defesas da Pós-graduação e Sala Virtual: meet.google.com/miy-wbeo-jzm, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de RENATA TRASSE DE OLIVEIRA BARBOSA, intitulada **PROJETOS DE VIDA DE ESTUDANTES COTISTAS DE ENGENHARIA: UM ESTUDO BASEADO NOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO E NAS VIVÊNCIAS ACADÊMICAS**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. MARIO SÉRGIO VASCONCELOS (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Departamento de Psicologia Social / UNESP/FCL - Assis/SP, Prof. Dr. ÁLVARO MARCEL PALOMO ALVES (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / UEM/Maringá, Prof. Dr. ROGÉRIO DE OLIVEIRA RODRIGUES (Participação Virtual) do(a) Departamento de Engenharia Civil / UNESP/FEIS - Ilha Solteira/SP, Profa. Dra. ROSIMEIRE APARECIDA MANOEL SEIXAS (Participação Virtual) do(a) UFMS - Campo Grande/MS, Profa. Dra. VIVIANE POTENZA GUIMARÃES PINHEIRO (Participação Virtual) do(a) USP - São Paulo/SP. Após a exposição pela doutoranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. MARIO SÉRGIO VASCONCELOS



— Dói-te alguma coisa?
— Dói-me a vida, doutor.
— E o que fazes quando te assaltam essas dores?
— O que melhor sei fazer, excelência.
— E o que é?
— É sonhar.

Mia Couto

AGRADECIMENTOS

A Deus e à espiritualidade maior, por me conceder chegar tão longe, quando em tenra idade nem a escolaridade normal foi a mim referida como possível.

Ao professor Mário Sérgio Vasconcelos, por me fazer reconstruir meu próprio sentido vital e possibilitar, em sua trajetória na Coordenadoria de Permanência Estudantil, que milhares de jovens construam e efetivem seus projetos de vida. És, sem dúvida, um emancipador da condição humana.

Ao meu pai (*in memoriam*), à minha mãe, que sempre colocou a educação como uma diretriz fundamental para a vida, aos meus irmãos e familiares. Aos meus filhos, Bruno e Guilherme, por serem o motivo para o meu desenvolvimento.

Agradeço à professora Viviane Potenza Guimarães Pinheiro Fonseca, pela oportunidade de participar do Grupo de Pesquisa do CNPq, Laboratório de Educação em Valores e Socioemocional, da Universidade de São Paulo (USP), em nome da qual agradeço a todos os membros.

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), pela minha formação desde a graduação e por me possibilitar espaço institucional de atuação profissional de riqueza imensurável.

À Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (FEIS/Unesp), em especial a todos os colegas docentes e funcionários que me incentivaram nesta trajetória. Não poderia deixar de citar os amigos do cotidiano, na Seção Técnica de Saúde – Adriana Nunes dos Santos Queiroz, Maria das Graças Silva, Thalita Rufino da Silva Sitis, Maria de Lourdes Macedo e Cléia Regina de Castro Silva –, pelo apoio, pela paciência, escuta das minhas angústias e colaboração funcional para que o Doutorado fosse possível.

Aos amigos desta jornada, Natalia Hernandes Carvalho e Edgard Bendahan Rodrigues, não só pelo apoio, incentivo e pelas contribuições fundamentais para o Doutorado, mas pelo compartilhamento de ações reais, na construção do ideal de uma universidade plural e passível de transformar, em parte, esta sociedade tão excludente.

Aos amigos, cuja especificação aqui não seria possível, meu grande e terno abraço.

A todos os estudantes da FEIS/Unesp, que tive a oportunidade de acompanhar, nas trajetórias acadêmicas e pessoal, repletas de lutas, desafios e sucesso. Nestes 23 anos de atuação profissional, enfatizo minha gratidão, em particular aos participantes desta pesquisa, pelos quais ressalto minha grande admiração.

BARBOSA, Renata Trasse de Oliveira. **Projetos de Vida de estudantes cotistas de Engenharia**: um estudo baseado nos Modelos Organizadores do Pensamento e nas vivências acadêmicas. 2024. 158 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar os Modelos Organizadores do Pensamento e vivências acadêmicas que estudantes cotistas de Engenharia, veteranos na Unesp, abstraem sobre seus Projetos de Vida. Mais especificamente, buscou-se investigar relações entre vulnerabilidade social, modelos organizadores, vivências acadêmicas e projetos de vida desses estudantes. A relevância do tema se deve à importância de se compreender como os projetos de vida de jovens adultos estão inter-relacionados à inclusão social, no Ensino Superior, nos cursos de Engenharia, visto que o curso de graduação é considerado um dos principais vetores para a efetivação desses projetos, detentor de especificidades e vivências acadêmicas singulares, cuja vulnerabilidade social pode ser um dificultador da condição de vida estudantil. Para atingir os objetivos propostos neste trabalho buscou-se, na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (TMOP), o aporte teórico-metodológico que permitiu analisar e compreender as representações psicológicas construídas pelos cotistas, em seus projetos de vida. Reportou-se, também, a estudos da adaptação, por meio das vivências próprias do período universitário, nas áreas de adaptação do aluno, classificadas em cinco dimensões – pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional –, as quais integram um conjunto de itens variáveis que são determinantes para a permanência e o desempenho dos jovens graduandos. Para tanto, foram entrevistados 12 estudantes veteranos de graduação em Engenharia da área de Ciências Exatas, ingressantes pelo sistema de cotas e beneficiários do Programa de Permanência Estudantil da Unesp. Como instrumentais, foram utilizados o questionário de projetos de vida, preconizado por Damon, pelo *Stanford Center on Adolescence*, e o Questionário de Vivências Acadêmicas – versão resumida (QVA-r). Os resultados apontaram que os estudantes apresentam projetos de vida constituídos de formas diferenciadas, ambas fundamentadas nas expressões da vulnerabilidade social, e que as vivências acadêmicas transpassam as intenções e os modos de agir dos estudantes, perante os próprios projetos de vida. Foi possível concluir que a compreensão dos conteúdos inerentes ao processo de inclusão social desses jovens, pela Ação Afirmativa, em que valores, emoções e sentimentos compõem a organização psicológica da realidade desses alunos, está codificada nas vivências acadêmicas. Por sua vez, as Vivências Acadêmicas estão também significativamente constituídas na estrutura institucional da Permanência Estudantil que impacta as características do engajamento social e o próprio projeto de vida, ilustrando uma relação muito próxima entre projeto de vida, vivências acadêmicas e permanência estudantil. Políticas de inclusão social voltadas às juventudes devem se debruçar sobre as vivências acadêmicas e situar os projetos de vida no ensino superior como inerente à formação universitária.

Palavras-chave: engenharia; projetos de vida; vivências acadêmicas.

BARBOSA, Renata Trasse de Oliveira. **Life Projects of Engineering quota students: a study based on Thought Organizing Models and academic experiences.** 2024. 158 f. Thesis (Doctorate in Psychology) – São Paulo State University, School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2024.

ABSTRACT

This research aims to analyze the Organizing Models of Thought and Academic Experiences that engineering students, veterans at Unesp, abstract from their Life Projects. More specifically, it will seek to investigate relationships between social vulnerability, organizing models, academic experiences and life projects of students. The relevance of the topic is due to the importance of understanding how the life projects of young adults are inter-related to social inclusion, not Higher Education, in Engineering courses, given that the graduation course is considered one of the two main vectors for Effectiveness of these projects, holder of specificities and unique academic experiences, where social vulnerability can be a hindering condition of student life. To achieve the proposed objectives in this work, we seek the Theory of Organizational Models of Thought (TMOP), a theoretical-methodological contribution that allows us to analyze and understand the psychological representations constructed by the costists, in their life projects. We also report on adaptation studies, through the experiences of the university period, in the areas of student adaptation, classified in five dimensions – personal, interpersonal, career, study and institutional –, as they integrate a set of varying items that are determinants for the permanence and performance of young graduates. For this purpose, we interviewed 12 veteran students of graduation in Engineering in the area of Exatated Sciences, entrants to the quota system and beneficiaries of the Unesp Student Permanence Program. As instruments, the format used is the questionnaire of life projects, advocated by Damon, for the Stanford Center on Adolescence, and the Questionnaire of Academic Experiences – summary version (QVA-r). The results indicate that the students present life projects constituted in two differentiated ways, both based on the expressions of social vulnerability, and that the academic experiences convey the intentions and the ways of living of the students, for their own life projects. It is concluded that by understanding two contents inherent to the process of social inclusion of young people, through Affirmative Action, in which values, emotions and feelings compõem the psychological organization of the reality of these students, is codified in academic experiences. In turn, Academic Experiences are also significantly constituted in the institutional structure of Student Permanence that impacts the characteristics of social engagement and the life project itself, illustrating a very close relationship between life project, academic experiences and student permanence. Policies of social inclusion aimed at youth must focus on the academic experience and place life projects not on the higher side but as inherent to university education.

Keywords: engineering; life projects; academic experiences.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões do QVA-r	77
Quadro 2 - Elementos, significados e implicações abstraídos pelos participantes – Projetos de Vida com Compromisso Coletivo e Societário Incipiente	82
Quadro 3 - Elementos, significados e implicações abstraídos pelos Participantes - Projetos de Vida e Compromisso Social	94
Quadro 4 - Dimensão pessoal	110
Quadro 5 - Média por participante – dimensão pessoal	111
Quadro 6 - Dimensão interpessoal	113
Quadro 7 - Média por participante - dimensão interpessoal	114
Quadro 8 - Dimensão carreira	115
Quadro 9 - Média por participante - dimensão carreira	116
Quadro 10 - Dimensão ensino-aprendizagem	118
Quadro 11 - Média por participante - Dimensão ensino-aprendizagem	118
Quadro 12 - Dimensão institucional	120
Quadro 13 - Média por participante - dimensão institucional	121
Quadro 14 - Média resultado geral por dimensão	121
Quadro 15 - Média resultado geral por participante	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASE	-	Auxílio Socioeconômico
CAADI	-	Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade
CEP	-	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	-	Câmara de Educação Superior
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CNI	-	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPE	-	Coordenadoria de Permanência Estudantil
CPPE	-	Comissão Permanente de Permanência Estudantil
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
EP	-	Escola Pública
FCHS	-	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
FEIS	-	Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	-	Instituição de Ensino Superior
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	-	Instituto Nacional do Seguro Social
IPEA	-	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	-	Ministério da Educação
MNU	-	Movimento Negro Unificado
OCDE	-	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PAE	-	Programa de Assistência Estudantil
PNAES	-	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PPC	-	Projeto Pedagógico de Curso

PPI	- Pretos, Pardos e Indígenas
PPISES	- Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior
QVA-r	- Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida
SANS	- Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável
SRVEBP	- Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública
STF	- Supremo Tribunal Federal
SUS	- Sistema Único de Saúde
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TMOP	- Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento
Unamos	- Unidade de Atendimento Médico e Social
Unesp	- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unicamp	- Universidade Estadual de Campinas
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 JUVENTUDES E ENSINO SUPERIOR: INTERLOCUÇÕES MEDIADAS PELA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA	19
1.1 Breve apresentação conceitual de juventudes	19
1.2 Vulnerabilidade Social e Juventudes no Brasil	23
1.3 A Política de Ação Afirmativa e sua função social na universidade pública junto às juventudes: acesso e permanência estudantil	29
2 A FORMAÇÃO EM ENGENHARIA E SUAS VIVÊNCIAS ACADÊMICAS	36
2.1 Desafios e diretrizes na formação	36
2.2 Vivências Acadêmicas	41
2.2.1 Dimensão Pessoal	42
2.2.2 Dimensão interpessoal	43
2.2.3 Dimensão carreira	44
2.2.4 Dimensão estudo	44
2.2.5 Dimensão institucional	45
3 PROJETOS DE VIDA	48
3.1 Considerações fundamentais ao Projeto de Vida	48
3.2 Projetos de Vida no Ensino Superior: Interlocução junto ao Campo de Possibilidades	53
4 A TEORIA DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO	59
5 PLANO DA INVESTIGAÇÃO	66
5.1 Objetivos	66
5.2 Método	66
5.2.1 Breve caracterização da Universidade e da Unidade Universitária do estudo	66
5.2.2 Caracterização dos cursos	68
5.2.3 Participantes	69
5.2.3.1 Seleção dos sujeitos	69

5.2.3.2	<i>Aspectos de vida</i>	70
5.3	Instrumentos de pesquisa e procedimentos	75
5.3.1	Instrumentos de pesquisa	75
5.3.2	Procedimentos	77
5.3.3	Aspectos éticos	78
6	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO REFERENTES AOS PROJETOS DE VIDA	79
6.1	Descrição e análise dos Modelos Organizadores do Pensamento	81
6.1.1	Projetos de Vida com compromissos Coletivos e Societários Incipientes	81
6.1.1.1	<i>Elemento Família</i>	82
6.1.1.2	<i>Elemento Estudo</i>	85
6.1.1.3	<i>Elemento Trabalho</i>	87
6.1.1.4	<i>Elemento Condição Socioeconômica</i>	89
6.1.2	Projetos de Vida com Compromissos Social	93
6.1.2.1	<i>Elemento família</i>	95
6.1.2.2	<i>Elemento autodesenvolvimento</i>	96
6.1.2.3	<i>Elemento trabalho</i>	97
6.1.2.4	<i>Elemento condições socioeconômicas</i>	98
6.1.2.5	<i>Engajamento Social</i>	100
6.2	Análise sobre os resultados abstraídos dos modelos organizadores	102
7	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS ACADÊMICAS E SUAS RELAÇÕES COM A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL	109
7.1	Dimensão pessoal	110
7.2	Dimensão interpessoal	113
7.3	Dimensão carreira	115
7.4	Dimensão ensino-aprendizagem	117
7.5	Dimensão institucional	120
7.6	Resultado geral	121
7.7	Vulnerabilidade Social e Vivências Acadêmicas sob a ótica da Permanência Estudantil	122

7.7.1	Acesso a bens e serviços voltados à subsistência	123
7.7.2	Acesso aos Direitos Sociais	124
7.7.3	Breve análise da Permanência Estudantil	125
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS	132
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	146
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	147
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÊMICAS (“QVA-r”)	149
	ANEXO B – RESOLUÇÃO UNESP Nº 78, DE 07 DE OUTUBRO DE 2016	152
	ANEXO C – RESOLUÇÃO UNESP Nº 33, DE 09 DE MARÇO DE 2023	155

INTRODUÇÃO

Introduzir este trabalho construído em torno de tantos desafios talvez seja mais bem anunciado por uma descrição sucinta da trajetória da autora e suas motivações, que inicia esta apresentação, pedindo desculpas, no caso de as palavras desenharem uma história caricata.

Formada pela mesma universidade deste estudo, a autora fez a graduação em Serviço Social no câmpus de Franca (FCHS/Unesp), no período de 1993 a 1996, quando foi possível conhecer e partilhar a convivência com colegas oriundos da pobreza, os quais, na época, recorriam à instituição por suporte financeiro, visando à sua subsistência, no antigo Programa de Assistência Estudantil (PAE). Nesse tempo, a ideia do PAE vivenciada pelos estudantes era de que se tratava de programa extremamente burocrático, destinado a um percentual pífio, sem publicização de seus critérios. Quanto aos seus benefícios, eram conhecidos dois: uma bolsa cujo valor incumbia uma espécie de prestação de serviços de pesquisa ou de extensão, com um docente determinado, ou a cessão de vaga na moradia estudantil, ambos condicionados ao desempenho acadêmico. Desse período, resta a impressão da contradição que se verificava: mesmo na faculdade de Serviço Social, a qual “ensinava o pensar” nas vulnerabilidades sociais, quando ela se materializava em seus estudantes, apenas uma parte era atendida, ou seja, o perfil que emanava respostas coerentes com a burocracia e que mantinha dada performance, a qual validasse sua permanência na graduação. A universidade pública era para os poucos que nela persistiam.

Decorridos quatro anos da formatura, a pesquisadora ingressa na Unesp, no ano de 2000, para atuar junto à Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (FEIS), inserida numa atuação voltada à saúde coletiva na Unidade de Atendimento Médico e Social (Unamos), além da atribuição de efetivar o Programa PAE, na Unidade. Nesse período, a FEIS possuía quatro cursos de graduação de Engenharia (Engenharia Agrônômica, Civil, Elétrica e Mecânica) e 800 alunos de graduação. Salvo as condições gerais do programa, as quais eram reproduzidas de acordo com o arcabouço legal, a FEIS dispunha de um diferencial: possuía vagas para todos os estudantes, na moradia estudantil, um restaurante universitário e uma cidade desprovida de necessidade de transporte. Contudo, a autora considera que, na época, poderiam existir mais estrutura permanente de inclusão e disponibilizar uma condição de vida mais adequada, o que se mantém até hoje, de alguma forma.

A partir de 2002, foram introduzidos três cursos novos e noturnos, na FEIS (licenciaturas em Matemática, Física e Ciências Biológicas, que depois se tornaram bacharelado) e, desde 2008, um novo ingresso por vestibular no meio de ano, para os cursos

de Engenharia. O câmpus passou a atender 2090 alunos de graduação, com o dobro de sua estrutura em instalações e servidores.

Novos perfis de estudantes e do corpo funcional foram construídos e demandas novas se apresentaram, trazendo o imperativo de intervenções. Foi na percepção desse desenho de demanda que foi realizado o mestrado em promoção de saúde, visando compreender como a promoção em saúde poderia se efetivar dentro da Unidade e nas políticas do entorno do município. Por intermédio do mestrado, foi possível aprender formas de fazer estudos epidemiológicos, aproximar-se da saúde mental, aprofundar as prerrogativas do Sistema Único de Saúde (SUS) e conhecer os ciclos vitais e suas interfaces, na saúde pública, em especial as juventudes.

O percurso do mestrado foi muito interessante e gerou novas competências, em especial a gênese de um processo de constatação de ser um imperativo à práxis profissional o desenvolvimento de pesquisas no campo de atuação da autora. Contudo, sempre sentia em aberta a necessidade de aproximação da atuação do Serviço Social com os *modos subjetivos* dos sujeitos e seus coletivos. Foi esse ponto de angústia que levou à inserção do campo da Psicologia, para o doutorado. Dois aspectos foram altamente norteadores das pesquisas construídas no Programa da Unesp de Assis: o contexto de politização dos saberes teórico-técnicos da Psicologia, de engajamento social e de luta pela transformação social e os novos campos de intervenção da Psicologia, no campo das políticas públicas e, particularmente, no próprio âmbito da Assistência Social. O doutorado trouxe este desafio: aproximar-se da Psicologia, para elaborar novos conhecimentos em adentrar em áreas adjacentes dos seus saberes disciplinares.

Sonhos, expectativas, visões de si projetadas no mundo, potenciais e transformações, vivências e lutas em uma realidade adversa, carregada de emoções, sentimentos, razão. Esses são os alicerces dos muitos possíveis sentidos que jovens estudantes brasileiros de Engenharia da área de Ciências Exatas, oriundos da pobreza, expuseram à autora, ao longo de seus mais de vinte anos de exercício funcional como assistente social na universidade pública. São essas trajetórias que a trouxeram até esta pesquisa.

No exercício cotidiano profissional, por décadas, foi-lhe e tem sido apresentada pelas juventudes uma diversidade de histórias de vida, as quais almejam, por meio do curso superior, galgar novas formas de si mesmos e de seu coletivo, frente às inúmeras condições desfavoráveis a eles incutidas. Quando se escolhe dizer novas **versões de si** de estudantes, busca-se focalizar a amplitude dessa expressão que esses jovens trazem, em comum, em todo esse tempo de trabalho da autora na universidade pública, e não apenas a intenção de

mobilidade social. Essa outra intenção, vislumbrada no futuro, está totalmente direcionada às implicações da realidade social que se configura na complexidade da experiência do ser, estar e manter-se na universidade, no presente. Os mesmos jovens trazem vários outros elementos, cuja intenção de descoberta foi a primeira motivação deste trabalho.

A Permanência Estudantil, como política de inclusão social na universidade pública para cidadãos marcados pela vulnerabilidade social, é um campo de construção recente, cuja complexidade ainda não é possível caracterizar. Todavia, sabe-se que todas as áreas dos saberes, nas diferentes ciências, estão integradas à permanência estudantil. Assim, inúmeras possibilidades de objeto, objetivos, sujeitos, com muita relevância, estariam disponíveis para investigação, dentro da área do Serviço Social, a qual, até o momento, revela maior histórico de pesquisas no eixo da assistência estudantil.

Logo, investigar o impacto da assistência estudantil, analisar indicadores socioeconômicos, problematizar a inclusão social na função social do ensino superior, em suas relações com a vulnerabilidade social, mostraram uma lacuna que há muito intrigava a pesquisadora: **o processo de subjetivação do indivíduo, nessa complexidade**. É essa ânsia de aproximação do social com o subjetivo que a levou a buscar a Psicologia como campo de saberes e a se colocar o imperativo de contribuir com a superação da igualdade de conceitos equívocos da assistência estudantil e permanência estudantil, efetividade de inclusão social no ensino superior, pela pura alocação de benefícios sociais ao estudante e pela ausência de exploração das subjetividades, como parte de alicerce da construção das políticas públicas.

Dada essa premissa e inicialmente assumindo a subjetividade como formada de crenças e valores do indivíduo, de experiências e histórias de vida, os Projetos de Vida viabilizaram-se como tema interessante para iniciar esse percurso, fundamentalmente por dois pontos. O primeiro: seu campo teórico e metodológico apresenta um espaço fecundo de exploração nas diferentes fases do ciclo vital humano, incluindo as juventudes. Em especial, os jovens adultos, bem poucos investigados ainda, interligados na exploração do ensino superior, evidenciam uma investigação com determinado ineditismo, no Brasil. Em segundo ponto: publicizar as subjetividades do estudante universitário, por entender que a interpretação, reflexão e especulação individual sobre sua realidade empírica, na universidade, podem colaborar muito com o campo da Permanência Estudantil.

Influenciada pelos aspectos descritos nestas considerações iniciais, decidiu-se realizar esta pesquisa, que tem como objetivo geral analisar os Modelos Organizadores do Pensamento e as vivências acadêmicas que estudantes cotistas de Engenharia, veteranos na Unesp, abstraem sobre seus Projetos de Vida. Mais especificamente, pretende-se investigar

relações entre vulnerabilidade social, modelos organizadores, vivências acadêmicas e projetos de vida desses estudantes.

A relevância do tema se deve à importância de se compreender como os Projetos de Vida de jovens adultos estão inter-relacionados à inclusão social, no ensino superior, nos cursos de Engenharia, visto que o curso de graduação é considerado um dos principais vetores para a efetivação desses Projetos de Vida. As implicações dos Projetos de Vida na vivência acadêmica cotidiana e na obtenção da diplomação constituem a problematização central desta proposta. Esta investigação parte do pressuposto de que as expressões da vulnerabilidade social estão marcadas nas vivências acadêmicas e, portanto, transpassadas nos Projetos de Vida dos estudantes.

Nas linhas gerais deste percurso, descritas neste relatório, sete etapas de exposição foram pensadas. O Capítulo 1 insere as Juventudes como categoria social de análise e trata do papel da Ação Afirmativa, como política pública da função social da universidade pública, voltada ao enfrentamento da desigualdade social no país em face desse segmento. Certos conceitos, como vulnerabilidade social, permanência estudantil, pertencimento, são então problematizados. Nesse espaço, também aborda-se a Ação Afirmativa da Unesp, instituição objeto deste estudo.

No Capítulo 2, algumas especificidades dos cursos superiores em Engenharia são debatidas, enquanto a contextualização das vivências acadêmicas como eixo estruturante da condição de vida do estudante universitário é reportada, para ampliar a discussão, pois, considera-se a hipótese de que as vivências acadêmicas impactam os projetos de vida dos estudantes.

O conceito de Projetos de Vida é debatido no Capítulo 3, visando demonstrar a relevância do tema, atualizar sobre as pesquisas contemporâneas e situar a relevância dos projetos de vida, no ensino superior.

O Capítulo 4 traz uma apresentação preliminar da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (doravante TMOP, Modelos Organizadores do Pensamento ou, ainda, Modelos Organizadores)¹, aporte teórico-metodológico definido para analisar e compreender as representações psicológicas construídas pelos cotistas, em seus Projetos de Vida.

Findadas as considerações sobre o campo teórico, a explicitação dos procedimentos de pesquisa está transcrita no Capítulo 5, em sua integralidade. Aqui também são destacadas

¹ Ao longo deste trabalho, far-se-á referência, invariavelmente, à Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento como TMOP, Modelos Organizadores do Pensamento ou, ainda, como Modelos Organizadores. Nesse caso, as aspas nos servirão para fins de distinção e demarcação da filiação teórica dessa noção.

algumas especificidades dos cursos de Engenharia do câmpus estudado e revelados, de forma sucinta, os participantes, com foco em caracterizar as variáveis de vulnerabilidade social consideradas nas avaliações socioeconômicas da Unesp no tocante a alguns traços de suas trajetórias.

Os resultados da pesquisa estão presentes nos capítulos 6 e 7. O Capítulo 6 reúne as análises dos Modelos Organizadores do Pensamento que estudantes cotistas de Engenharia constroem acerca de seus Projetos de Vida. O Capítulo 7 apresenta as Vivências Acadêmicas de cada participante e do grupo todo, nas diferentes dimensões, bem como as concepções que os participantes possuem sobre a permanência estudantil. Buscou-se expor relações entre as vivências acadêmicas e projetos de vida, inserindo a permeabilidade da permanência estudantil.

A fim de valorização da imensa contribuição dos participantes para esta pesquisa, ao início de cada capítulo, é situada uma fala dos participantes.

1 JUVENTUDES E ENSINO SUPERIOR: INTERLOCUÇÕES MEDIADAS PELA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA

Eu sou jovem... assim posso fazer um novo mundo. Se eu não puder, não tem importância. A importância está no que eu acredito. E, como acredito, mudo o mundo no meu mundo.
(PD).

Este estudo tem início apresentando o jovem adulto estudante de ensino superior, integrante do segmento populacional motivador desta pesquisa: as juventudes. O conceito de juventude(s) comporta diferenças e similitudes, nas diversas áreas que se debruçam sobre ele. Dessa forma, abrange processos biológicos, psicológicos, sociais, culturais, históricos e políticos, dos quais contradições e aproximações emergem. Neste capítulo, buscou-se caracterizar as juventudes, dialogar com as possíveis inferências dos marcadores da vulnerabilidade social e problematizar a função social da universidade pública, perante essa categoria social.

1.1 Breve apresentação conceitual de juventudes

Pensar as juventudes é adentrar em um campo complexo, adjetivado por diferentes conceitos e pressupostos teóricos. Pierre Bourdieu (2000) já discutia que os conceitos de adolescência e juventude são uma constante construção social, pertencentes a dado tempo histórico, inseridos em determinada cultura, com aspectos culturais peculiares emaranhados em suas épocas. Todavia, as conceituações remetem a estruturas universais e particulares, sociais e subjetivas.

No âmago do universal, as juventudes caracterizam-se pelo período do ciclo vital entreposto entre a infância e a maturidade. Nessa vertente, a idade ou faixa etária determina um norteador, segundo o qual os sujeitos estariam em desenvolvimento, em transição, inseridos em um processo complexo de busca de maturação. A juventude tem, ainda, a adolescência como uma das etapas do ciclo. A adolescência faz parte da juventude. Esta, por sua vez, se prolonga até a ascensão da maturidade, compreendida no grau de respostas que os indivíduos podem dar, no espaço simbólico determinado pelas condições sociais especificadas de cada povo, em cada época, a fim de se manterem a si próprios e a sua prole. Nesse sentido, o sujeito maduro deve ser capaz de realizar e participar de determinadas ações, as quais são esperadas pela sociedade, em termos de civilidade e condutas morais, com o grande marco de

identidade na produção no mercado de trabalho (Sposito; Carrano, 2003; Sposito, 2003; Abramo, 2005).

A adolescência e a juventude possuem uma dimensão sociodemográfica, base das políticas sociais, que se pauta em um referencial jurídico e biológico. Essa categoria etária é delimitada entre os 12 e 19 anos, pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), no Brasil. Desse modo, parte-se de uma concepção preliminar, segundo a qual a adolescência, como ciclo de vida, é detentora de uma fase de desenvolvimento físico, com cunho biológico. Esse desenvolvimento ocorre de forma universal, nessa faixa etária, tendo o caráter de maturação reprodutiva como principal marco biológico (Florenzano, 1997).

De maneira aliada ao desenvolvimento físico, “[...] existe também toda uma evolução no desenvolvimento cognitivo na adolescência, com alterações profundas nas estruturas de pensamento” (Koller; Dell’Aglío, 2011, p. 25). Conforme Jean Piaget (2014), é nesse período que a base lógica se forma, pelo desenvolvimento das operações formais, as quais vêm seguidas de uma potencialidade do raciocínio social. O desenvolvimento cognitivo configura-se como detentor de processos identitários coletivos, mas também individuais. Pensar a adolescência não pode se reduzir ao estabelecimento de um raciocínio social ligado às relações interpessoais, pois abrange as relações institucionais, as habilidades sociais construídas pelo conhecimento, a introjeção ou a repulsa das diversas ordens sociais pela análise dos costumes, bem como a moral e os valores.

No período da adolescência, vale destacar a definição de Piaget (2014), na transformação do pensamento dos sujeitos que são formados com cunhos afetivos e sociais provocados pela interação da cultura com a dimensão individual dos indivíduos (Abramo, 2008; Dell’Aglío; Koller, 2011; Sposito; Tarábola, 2017). Coube ao campo da Psicologia desvelar as juventudes por meio do debruçar-se na adolescência como matéria especial, na apresentação de uma responsabilidade analítica, nessa etapa do ciclo vital. A Psicologia pensa o sujeito particular e, a partir disso, analisa seus processos e suas transformações.

O *Estatuto das Juventudes do Brasil* (Brasil, 2013) situa a adolescência na faixa etária dos 15 aos 29 anos, como tendo uma dimensão sociodemográfica ilustrada por diferenças gritantes de classes sociais, em contextos socioculturais diversos, os quais resultam em identidades juvenis ou categorias de juventudes praticamente impossíveis de assumir uma única definição.

Abramo (2005) delinea, em seus estudos, as juventudes ao longo do percurso histórico brasileiro e salienta que é muito recente a tomada das juventudes como categoria social, sendo um fato contemporâneo e socialmente variável. Essa condição social de jovem é

também abordada por Sposito (2003), ao destacar suas qualidades específicas em dada característica histórica e social. Peralva (1997) também caracteriza o ciclo humano da juventude como uma condição social, mas o situa como uma representação. O caráter universal – transformações biológicas, físicas e psicológicas do sujeito, provocadas pelo desenvolvimento que se completa em determinada faixa etária – deve ser sempre analisado, considerando-se como cada sociedade, cada cultura, em cada tempo histórico, vivencia e representa essa juventude.

Esteve (2004) e Abramovay *et al.* (2002) já esboçaram, há quase 20 anos, a remodelação da representação juvenil oriunda das classes sociais, conceituando a pluralidade das juventudes. A Sociologia obteve grande contribuição com o trabalho de Pais (2003), que situou as juventudes como categoria social, evidenciando no ciclo vital diferenças e regularidades que lhe são próprias e que dialogam e interagem com a realidade empírica. Os autores, ao problematizarem os conceitos, fazem importantes contribuições, as quais valem aqui serem focalizadas.

Pais (2003), ao analisar as juventudes, aborda os estigmas, os preconceitos e as limitações ocorridos nos diferentes campos. Afirma o autor que tal etapa do ciclo de vida se impregna de diferentes culturas, em especial quando pensamos as juventudes, no mundo. Todavia, o segmento juvenil tem o rótulo de problemático, instável e inoperante, quanto ao valor agregado à sociedade, de forma mais entranhada na cultura e por ter mais consequência no senso comum do que outros segmentos etários.

Ao comentar os estigmas juvenis, Pais (2003) diferencia, em seus estudos, os problemas sociais da juventude dos problemas sociológicos. Para o pensador, os problemas sociais são produto da realidade social e material, cuja interferência só se dá com a solução ou minimização dos problemas, em seu contexto sociopolítico. Sua descrição de problemas abrange as diferentes tipologias possíveis, das drogas às relações sociais e interpessoais, do desemprego às violências, chegando até a (não) escolarização. Essa é uma abordagem importante para esta pesquisa. Em paralelo, trata dos problemas sociológicos, os quais são completamente diferentes do problema social, em sua abordagem, por se limitarem à interrogação da realidade apenas no campo teórico.

As juventudes são, para Pais (2003), construções sociológicas que não se limitam à inserção dos sujeitos conforme sua faixa etária, mas também não podem ser vistas apenas como conjunto social, mesmo que sejam visualizadas em suas diferenças. É nessa reflexão que o autor introduz o conceito de paradoxos da juventude, cujas representações constituem a

construção sociológica detentora de sentidos manifestos nos modos cotidianos de pensar e agir, em suas identidades e nas suas relações com o futuro. Salienta o autor:

Se as culturas juvenis aparecem [...] referenciadas ao conjunto de crenças, valores, símbolos, normas e práticas que determinados jovens dão mostras de compartilhar [...] esses elementos podem ser próprios ou inerentes a fase da vida a que se associa uma das opções de juventude, como podem também ser derivados ou assimilados de gerações precedentes, quer das trajetórias de classe que os jovens se inscrevem (Pais, 2003, p. 30).

Pais (2003) discute, em sua concepção, a existência de uma dinâmica de juventude como um modo de vida que lhe é próprio, detentor de significados e valores específicos desse grupo. A construção do universo juvenil apresenta diferenças e regularidades que estão em constante diálogo e imbrincadas com a realidade empírica. A realidade empírica, por sua vez, exhibe singularidades.

Outros autores, como Sposito (2003) e Abramo (2005), situam a juventude como um fenômeno complexo, caracterizado pelo desenvolvimento biológico e cognitivo e por mudanças em seus aspectos culturais e morais, além da própria identidade. Os autores arrolam três dimensões em comum:

- a) a juventude como fase do ciclo vital;
- b) a juventude como produtora e reprodutora de uma dada condição social que se insere em dada cultura e contexto sócio-histórico; e, por fim,
- c) a juventude como expressão e resultante de situação/*modus vivendi* experimentada pelos sujeitos.

Assumindo tais aspectos, adotou-se a compreensão de juventude de Danza (2019, p. 78), para quem ela é

[...] experiência produzida por meio do feixe de relações que advém das condições – sociais, culturais, psicológicas, históricas, econômicas, de gênero, de classe, de raça, entre outras – que perpassam o jovem e que é construída e compartilhada de forma intersubjetiva na medida em que confluem regularidades entre os sujeitos.

O conceito supraexposto não agrega, em sua definição de jovem, o critério etário proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU), a qual considera jovem aquele cuja faixa etária compreende dos 15 aos 24 anos. Esta pesquisa reporta-se à de Abramo (2005),

que aponta como limitação a falta de referências para a experiência psicossocial denominada juventude, materializada na experiência compartilhada entre sujeitos coetâneos.

Pinheiro (2013) contempla uma descrição pensada por Camarano *et al.* (2004), a qual abarca os elementos condicionantes da formação do jovem:

Os jovens são indivíduos que estão sendo construídos com base nas suas características pessoais e nas informações, experiências e oportunidades propiciadas pela família e pelo contexto social em que vivem, aí incluídas as políticas públicas. Os contextos diferenciados ampliam ou restringem as possibilidades desses jovens e definem vulnerabilidades diferenciadas (Camarano *et al.*, 2004, p. 6 *apud* Pinheiro, 2013, p. 32).

Com base nos elementos condicionantes acima apontados, ao assumir a experiência compartilhada como obrigatoriamente contextualizada em aspectos sociais, é fundamental uma breve reflexão sobre a vulnerabilidade social no segmento juvenil, visto que esse marcador é inerente à realidade das juventudes deste estudo.

1.2 Vulnerabilidade Social e Juventudes no Brasil

O Brasil contemporâneo está esmagado pelo impacto avassalador da urgência sanitária decorrente da pandemia da Covid-19, expondo ao mundo sua maior chaga: a desigualdade social. A redução da extrema pobreza e da desigualdade de renda, no país, que começou a declinar a partir de 2004, apresenta, em 18 anos, seus maiores índices de crescimento, mostrando ao mundo a gigantesca disparidade entre a renda concentrada nas mãos de poucos e os milhares de brasileiros à margem da sociedade, sem as garantias sociais básicas (IBGE, 2010; Barros; Henriques; Mendonça, 2001; IBGE, 2019).

Intrínseca à sua história, a desigualdade social brasileira requer sua compreensão, ultrapassando a linear análise dos aspectos econômicos da Questão Social. Henriques (2001) e Hasenbalg (2005) celebraram suas pesquisas ao denunciarem que não se pode analisar e conceber a pobreza em termos de presença ou ausência de indicadores do crescimento econômico. A desigualdade social, no Brasil, tem raízes profundas em matrizes socioculturais que fomentam relações sociais de extrema diferença em suas classes, as quais permanecem naturalizadas.

Institutos de pesquisa do Brasil e do mundo, como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA-Brasil), demonstram, ao longo das décadas, que o Brasil não se configura como um país pobre, por não ter escassez de recursos sustentáveis. Sua entropia reside na

distribuição das riquezas. Ressaltam Barros, Henriques e Mendonça (2001, p. 1): “O Brasil não é um país pobre, mas um país com muitos pobres”, pois seus níveis de pobreza estão sedimentados na desigualdade social brasileira, ou seja, na distribuição de renda.

Ao constatarmos a desigualdade social como o maior problema estrutural do país, com uma gênese histórica e institucional que lhe é própria, sua longa permanência e aceitação está veiculada à naturalização de sua condição, na sociedade. Jessé de Souza, quando discutiu a naturalização das desigualdades no Brasil, apresentou, em sua obra *A invisibilidade da desigualdade brasileira* (2005, p. 45), seus rebatimentos ao longo da história do país e inferiu os mecanismos próprios e invisíveis de reprodução da naturalização societária de sua existência, no decorrer dos séculos.

De acordo com o referido autor, essa naturalização é um fenômeno estrutural, peculiar à cultura brasileira, arraigada e crescente na dinâmica societária que concebe premissas verdadeiras para a sociedade e as difunde, formalizando-as em um “pacto social”. Para exemplificar sua reflexão, Souza (2006) aponta as muitas nuances da desigualdade social, como as marcadas no gênero, na raça e etnias, nas diferenças regionais em território nacional, entre diversas formas de sua perversa expressão.

Esses elementos são relevantes para o debate, porque o processo de construção de cidadania, no Brasil, ou seja, a efetivação dos direitos mínimos por introdução dos benefícios sociais, por meio das políticas públicas, na ordem moderna assumida com a República e cunhada pela *Constituição* de 1988, mantém-se limitada a pequenos grupos sociais. Paiva (2006) debate esse cenário, nas últimas décadas, ao inferir sobre a margem do outro e seu coletivo da esfera pública. Para a autora, o grupo de fora, dos ditos excluídos, não logrou a modernidade em suas dimensões de proteção, quer no eixo econômico, quer no cultural, tecnológico, jurídico, político e educacional.

O Brasil possui hoje 50 milhões de jovens de 15 a 29 anos de idade, segundo o *Atlas da Juventude*, publicado pela FGV (Neri, 2021), cujas condições socioeconômicas demarcam as disparidades, as quais incutiram a urgência da adoção do senso de diversidade ao conceito, remetendo-o sempre às juventudes brasileiras como plurais.

Perfazendo um quarto da população nacional, a diversidade é a principal marca da juventude brasileira. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), a juventude, no Brasil atual é caracterizada por negros (61%)², brancos (38%), amarelos (0,5%) e indígenas (0,4%), e esses dados são relevantes, pois evidenciam o modo como vemos a

² O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considera pessoas da raça negra os declarados pretos e pardos.

“cor” que caracteriza a desigualdade social brasileira. Condições, oportunidades, estratificação socioeconômica têm, historicamente, dividido brancos e negros em polos antagônicos. Carlos Hasenbalg (2005) realizou importantes estudos, na década passada, buscando retratar as dinâmicas das desigualdades, ilustrando um Brasil desigual. O autor emana reflexões, ao situar o racismo, a discriminação e a segregação como elos interligados na hierarquia social, oriundos do Brasil-Colônia e perpetuados no imaginário social e na objetivação das condições de vida.

Os jovens oriundos do contexto da desigualdade social apresentam menor escolaridade, entram mais cedo no mercado de trabalho, em categorias funcionais detentoras de precarização, em seus processos de trabalho. No panorama atual brasileiro, os jovens acabam por não se enquadrar em nenhuma das dimensões, pertencendo à tipologia dos “nem-nem”, discriminada em sua adjetivação por esconder a ausência de políticas públicas, ao reportarem tal condição ao desejo individual do sujeito. Nessa questão particular, Mancebo (2010) já inferia, há mais de uma década, a perversidade atribuída ao senso individual de sucesso e fracasso, impregnado na sociedade contemporânea como resultante da construção imaginária da mera resultante dos desejos e ensaios dos indivíduos. Ao analisar as dimensões fundantes de trabalho e renda na condição de vida humana, nas sociedades capitalistas, Mancebo (2010) conclui as diferenças, se comparadas a outros ciclos vitais.

Mas, afinal, o que expressa esse jovem das camadas populares, na universidade pública? Para essa discussão, vale apropriar-se pensamento de Robert Castel (1997), o qual faz uma ruptura conceitual do termo “vulnerabilidade social”, denunciando o reducionismo de seu conceito, quando focaliza apenas indicadores socioeconômicos. Castel também inova, ao constatar que o enfrentamento da vulnerabilidade social transpassa as oportunidades do mercado, do Estado e da sociedade, em que, para tal, a oferta de recursos materiais deve estar associada aos recursos simbólicos e a uma coesa rede de apoio relacional aos sujeitos e seus coletivos. É nessa perspectiva que pensar a vulnerabilidade social, na universidade pública, é aqui discutida, por um olhar direcionado às juventudes.

Em sua análise, Castel (1997) aborda as variáveis “risco” e “vulnerabilidade social” como constituintes de zonas de coesão social. Na primeira zona, estariam as pessoas e respectivos grupos que são beneficiários diretos da estrutura social, historicamente, os indivíduos e coletivos que obtiveram o acesso e a permanência na educação superior, no Brasil, e ainda usufruem e legitimam esse espaço. Castel utiliza-se de estrutura pela

associação de serviços, bens, políticas, elementos culturais, simbólicos, de renda, entre outros, de que essa parcela usufrui como classe, ao longo da história.

Em uma segunda tipologia, estaria a dimensão da vulnerabilidade social propriamente dita, marcada pela precarização das condições de vida, com o perfil para a concessão de bens e serviços relativos aos direitos sociais, sem tê-los, todavia, em sua integralidade. Esse grupo é caracterizado pela existência de relativa proteção social. Tal caracterização da juventude acessa e busca a permanência no ensino superior, por meio das ações afirmativas, nas quais é indispensável citar a população negra, representada pelos pretos, pardos e pelas etnias.

Por sua vez, a terceira dimensão seria a própria exclusão ou desfiliação social. Os indivíduos e coletivos desse segmento não chegam a adentrar os muros universitários. Trazem o impedimento de acesso aos bens e recursos essenciais, como saúde e educação, com a marca de segregação de não participação no mundo do trabalho, desde o início e durante suas vidas. A desproteção social é tanta que Castel (1997) os designa como detentores de uma condição de insegurança pela marca da desproteção social.

A desvantagem social, para Castel (1997), pauta-se no imperativo de compreensão do bem-estar social vinculado a uma dinamicidade das variáveis envolvidas. Assim, pensar a vulnerabilidade social e a inclusão na universidade significaria a análise e inferência, intervenção e avaliação desses fatores. Dessa forma, pode-se pensar que a inclusão social pela Ação Afirmativa teria o enfrentamento de sua vulnerabilidade social, quando fosse possível comprovar a disponibilidade de recursos materiais e simbólicos associado à permanência na estrutura social. Cabe aqui uma explicitação nesse sentido.

A disponibilidade de recursos materiais e simbólicos não está, de forma alguma, relegada à oferta de benefícios monetários, embora essa seja uma via. Os recursos, para Castel (1997), devem ser revisados no sentido de ofertas contínuas que otimizem o capital humano, o capital social, a participação em redes. Por sua vez, os recursos materiais e simbólicos devem ser viabilizados como parte da estrutura social, a qual deveria compreender oportunidades econômicas, culturais, sociais, educacionais, políticas e de cidadania, provenientes do Estado, do mercado e da própria sociedade.

A situação de desvantagem social e a existência ou não de fatores de promoção à mobilidade social definem pontos analíticos que devem ser estudados para o conhecimento das zonas de coesão social (Castel, 1997).

Em uma linha convergente a Castel, a vulnerabilidade social pensada por Rubem Kaztman situa os indivíduos na ausência de capital social, nos seus diferentes eixos: cívico, coletivo e individual.

Vulnerabilidad no es exactamente lo mismo que pobreza se bien la incluye. Esta última hace referencia a una situación de carencia efectiva y actual mientras que la vulnerabilidad trasciende esta condición proyectando a futuro la posibilidad de padecería a partir de ciertas debilidades, que se constatan en el presente (Perona; Rocchi, 2001, p. 4).

A vulnerabilidade social tem sua conhecida caracterização de ausência de materialidade a existência digna. Essa premissa é difundida e estereotipada na realidade brasileira. Somente a partir dos anos 90 esse conceito agrega novas caracterizações que ampliam sua identificação. A vulnerabilidade social passa a associar o não acesso aos recursos estratégicos às condições dignas de vida também como uma de suas características, situando a noção de risco social em dois planos: estrutural e subjetivo.

Em sua análise de vulnerabilidade social de jovens, Silva Filho *et al.* (2007, p. 19) explanam:

No plano estrutural, pode ser dada por uma mobilidade descendente e, no plano subjetivo, pelo desenvolvimento de sentimentos de incerteza, insegurança, de não-pertencimento a determinado grupo, de fragilidade dos atores. E, os jovens, como a mídia, a sociedade e todos apregoam, são fonte de potencialidade. Isso é uma condição óbvia dada à idade, a vitalidade do jovem, mas a vulnerabilidade social tira essa potencialidade inerente aos jovens e os atira ao poço da incerteza.

Essas peculiaridades de exclusão distinguem parcelas do segmento juvenil, abrangendo especificidades na questão de raça, gênero, etnias, territórios e subculturas, que transpassam o plano estrutural e subjetivo. Na esfera do campo das subjetividades, isso ocorre de forma ainda não reconhecida pela sociedade e invisível ao aparelho estatal.

A dimensão subjetiva, em suas interfaces com as desigualdades sociais, constitui um campo em aberto para pesquisas. De maneira geral, esse território tem sido um objeto de pesquisa da Psicologia, que realiza diálogos com a Sociologia, para esse debruçar. Essas interfaces revelam determinadas raízes que fomentam a dimensão subjetiva da desigualdade tal qual se encontra, na atualidade brasileira.

O mecanismo de produção e manutenção de uma estrutura social desigual (Souza, 2009) passa pela manutenção de dada modulação da dimensão subjetiva (presente no próprio sujeito vulnerável, como nos demais de outras classes), a qual considera-se ainda atual e impactante em nossa cultura. Tais mecanismos caracterizam os sujeitos, assujeitados à condição da desigualdade social, como detentores de duas grandes alcunhas: uma primeira, que lhes confere traços negativos, egoístas, inoperantes, avessos ao trabalho e à produção qualitativa de si mesmos, transvestindo-os de um *modus* de ser e viver que os mantém “no

lamaçal da pobreza”. E uma segunda alcunha, da perpetuação, a qual ocorre quando é reconhecida sua vitimização, se suicidados, que precisam da piedade do Estado e da sociedade. São, portanto, resultantes e viventes da benesse societária, visto que são vítimas de si mesmos e das condições da sociedade, por não apresentarem condições próprias de emancipação. Ambas as dimensões evidenciam a falta de responsabilidade do Estado, no sentido subjetivo coletivo e individual, emaranhado na cultura da desigualdade.

Bock (2007) e Souza (2009) apontam a legitimação das desigualdades sociais inerente à lógica meritocrática, fundada em um discurso liberal. Este último explica sucessos e fracassos a partir de esforços individuais, ocultando a sua produção social como um eixo potente da dimensão subjetiva da desigualdade.

Os mesmos pensadores realçam, de forma crítica, o papel educacional como detentor de significados impróprios, isto é, da Educação como salvadora da condição de desigualdade em si mesma. Permeada na sociedade como desvinculada da distribuição de renda e de outras políticas públicas, a desigualdade social tem, em seus sentidos societários, a ilusão de poder, por si mesma, vencer as desigualdades sociais pela apropriação dos sujeitos de sua produção. Todavia, a Educação só se efetiva com outros eixos de apoio das políticas públicas. A naturalização da má qualidade da instituição escolar pública (Souza, 2009) se dá, por ironia, no mesmo contexto produtor de seu cunho salvacionista da desigualdade social. Além disso,

a responsabilidade da desigualdade social não repercute no que tange à sua manutenção e re-produção pelas elites, instituições, campos jurídicos e, portanto, sua estrutura. A culpa dessa realidade é veiculada no seio cultural, como do Estado negligente ou da natureza do ser humano (Reis, 2000; Scalon; Cano, 2005). E é nessa apresentação do campo das desigualdades sociais, no Brasil, que o debate das Políticas Afirmativas se faz presente.

Pelo exposto, parte-se da premissa de a vulnerabilidade ser consequência direta da desigualdade social. Segundo Kaztman (2021), a Educação, em seus diferentes sistemas, é um dos campos propulsores da mobilidade social, portanto, passível de combater parte da desigualdade social. A Educação desvela espaços institucionais detentores de construção de repertório integrador de competências, conhecimento, cultura, senso moral e cidadania.

A desigualdade social e o sistema educacional são dois elementos que encontram raízes no próprio processo produtivo, cabendo às universidades parte do enfrentamento da alienação e da divisão social do trabalho, quando se constituem em espaço estratégico de inclusão social. A intervenção que cabe à Educação Superior está devidamente estruturada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e formalizada no Plano

Nacional de Educação (PNE). Contudo, coube às políticas de Ação Afirmativa sua efetiva implantação, como será abordado a seguir.

1.3 A Política de Ação Afirmativa e sua função social na universidade pública junto às juventudes: acesso e permanência estudantil

O ano de 2012 traz o marco nacional da constitucionalização de políticas afirmativas, por meio do reconhecimento, pelo Supremo Tribunal Federal (STF), com a promulgação da Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012). Esta lei incumbia às universidades federais da alocação de 50% de suas vagas para o ingresso de estudantes oriundos do ensino público; dentro dessa porcentagem, os indivíduos autodeclarados pretos, pardos e indígenas teriam reservadas as vagas equivalentes à porcentagem de autodeclarados residentes no estado da instituição. Essa porcentagem seria definida pelo mais recente censo realizado pelo IBGE (Brasil, 2012).

O reconhecimento legal de seu caráter veio padronizar as inúmeras decisões dos conselhos universitários, nas várias universidades e institutos federais do país, os quais, desde 2002, implantam políticas de ações afirmativas (Carvalho, 2016). Essa implantação mobilizou as universidades estaduais do estado de São Paulo, que, de maneira heterogênea, com singularidades próprias, como território, características estruturais e conjunturas sociopolíticas, incorporaram políticas de ações afirmativas.

Importa ressaltar o papel fundamental que os movimentos negros, em especial o Movimento Negro Unificado (MNU), tiveram para a consolidação dessas políticas, pois são esses movimentos que, ainda hoje, fomentam discussões em busca de rupturas com as estruturas sociais vigentes (Rios, 2012), possibilitando, assim, aos jovens e à juventude brasileira em vulnerabilidade social sonhar com uma vaga nas universidades públicas, de modo a propiciar mobilizações a fim de concretizar esses sonhos.

Qualquer análise sobre políticas de ações afirmativas implementadas no país apresenta uma multiplicidade de aspectos. Nesse contexto, duas dimensões de análise devem ser minimamente pensadas, as quais atravessam as discussões deste trabalho: o papel do ensino superior e a função social da universidade pública e da permanência estudantil, enquanto diretriz de combate à exclusão.

No final do século XX, especialmente nos anos 1990, o país passa por um desenvolvimento educacional significativo, sendo seu principal elemento a universalização do Ensino Fundamental, no que tange ao acesso e avanço dos cidadãos em escolaridade. Em

consequência, a conclusão de jovens no Ensino Médio se efetiva e o Ensino Superior começa a ser uma via natural de alcance da cidadania pela educação.

A LDB (Brasil, 1996) inicia o caráter científico no Ensino Superior com mais vigor, marcadamente pelo aumento de incentivo de mestres e doutores à carreira docente. Preconizaram-se, assim, os níveis de qualificação, a consolidação das agências de fomento, a intersecção do ensino com a pesquisa, o reconhecimento dos cursos superiores por processos de avaliação, entre outros avanços.

O mesmo aparato legal formula definições para a Educação Superior, concebendo-a como sequencial em cursos de graduação, pós-graduação e cursos de extensão. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2011), o Sistema de Educação Superior brasileiro é composto pelos seguintes tipos de instituições: universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica. Em relação ao tipo de administração, as Instituições de Ensino Superior (IES) dividem-se em públicas (como é o caso das instituições federais, estaduais e municipais) e privadas.

O Ensino Superior brasileiro, como bem indica Neves (2011), enfrenta desafios que pairam entre os velhos problemas já superados, nos países desenvolvidos, como o reconhecimento público da relação direta entre o ensino superior e a sociedade. A clareza societária dessa relação favorece que fontes diversas de fomento sejam contínuas à educação superior, visto que se tornam aspectos relevantes de contribuição ao país e ao mundo. No Brasil, esses pressupostos estão longe desse patamar.

A universidade pública brasileira, em especial no último quinquênio, viu seus problemas agravados com entropias estruturais, processuais e orçamentário-financeiras. Da escassez de recursos a interferências em estrutura de gestão (comuns nas federais, pela nomeação de reitores não legitimados pelas comunidades universitárias), passando pelo desmonte de programas das diversas áreas do saber voltados à comunidade interna e externa pelas políticas públicas, chegou à não absorção de novas tecnologias, à ausência de recursos humanos, à minimização da criação de estratégias que possibilitassem modificações estruturais nas políticas de inclusão social, programas pedagógicos e, em especial, ao sucateamento das instituições de pesquisa, que viraram realidade normalizada.

Mas, afinal, para que serve o Ensino Superior, em especial as universidades públicas?

Nos diversos debates que o país realizou, desde a promulgação da Constituição de 1988 sobre a função do ensino superior para a sociedade brasileira, os princípios veiculados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) são base das

diretrizes nacionais. Reconhecendo a universidade como um campo pragmático-político, a OCDE lhe atribui funções, a saber: educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão de obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismos de seleção para empregos de alto nível, por meio de titulação; mobilidade social para os filhos de operários; prestação de serviços à região e à comunidade local, apresentação e discussão de novos paradigmas de aplicação de políticas nacionais (como a igualdade de oportunidades) e preparação para os papéis de liderança social (Santos, 2000).

Tais funções sofreram grandes críticas, dentro da própria universidade pública, em particular, nos anos 1990 e na primeira década dos anos 2000. Essas críticas denunciaram a vinculação da universidade com o mercado, o “capacitismo” das minorias e, fundamentalmente, a formação maciça da elite branca no ensino público superior.

Chauí (2003) adota o conceito da universidade como instituição social, portanto, detentora do papel principal de colocar a sociedade em campo de debate. Para a pensadora, a sociedade, uma vez posta como objeto de reflexão, mostra-se desnuda, em sua divisão social, política, econômica, cultural. Esse olhar, singular ou coletivo, detém uma complexidade que apresenta uma prática social dotada de instrumentalidades em campos de saberes que a instituição percebe, denuncia, reconhece, transcende e nos quais intervém, visando à construção de uma sociedade igualitária para o futuro (Chauí, 2003).

Por meio da visão de universidade como instituição social, iniciada por Chauí e desenvolvida também por Santos (2000), constata-se ser a universidade pública responsável direta na construção e efetivação do projeto democratizante e emancipatório do país. Ela deve, por conseguinte, responder às exigências da contemporaneidade, marcadas numa sociedade na qual, notadamente, a exclusão social brasileira (Santos, 2000) se mostra como resultante direta da desigualdade social.

Leite (2005) propõe que a universidade brasileira seja detentora da consolidação dos princípios da democracia, portanto, exercício empírico de uma prática educativa e pedagógica de construção de cidadania, devendo resguardar o equilíbrio entre valores éticos e culturais, preservar sua função de lúcida consciência crítica da sociedade de seu tempo, pela criação, conservação e difusão do conhecimento.

A partir da concepção da universidade pública como unidade de excelência do Ensino Superior, cuja função social está no desenvolvimento da sociedade, por meio do conhecimento, é notório que todos os benefícios da universidade devam ser voltados aos diferentes segmentos da população brasileira. Nesse imperativo, a inclusão de jovens em

vulnerabilidade social, pelo acesso, pela permanência e conseqüente diplomação, transforma-se em potenciais mecanismos de mobilidade e ascensão sociais futuras, que, por conseqüência direta, apresentam impacto em seus coletivos, territórios e meio comunitário (Sennett, 2001; Durham, 1984).

É nessa premissa que as Políticas de Ação Afirmativa são reconhecidas no país: possibilitar mobilidade social pela equidade de condições para grupos historicamente discriminados. Nesse sentido, é imperioso que não se perca de vista que esses grupos foram impedidos de ter acesso à educação de qualidade, ao longo de toda história do Brasil, sempre impressos no impedimento os marcadores de classe, raça/cor, gênero e até mesmo de territórios. As desigualdades estruturais que ainda hoje prevalecem são conseqüências, em grande parte, do não acesso educacional qualitativo dos cidadãos (Moehlecke, 2002; Vasconcelos; Galhardo, 2015).

A Política de Ação Afirmativa, implantada há dez anos, nas universidades públicas federais, representa a intervenção efetiva da educação superior das universidades, em sua função social, para o desenvolvimento de um projeto equitativo e igualitário de nação em duas categorias de exclusão: as de classe social e as étnicas-raciais (Souza, 2006; Oliveira, 2008). Para uma definição ampla:

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (Gomes, 2003, p. 21).

A Política de Ação Afirmativa ratifica o direito à educação superior para grupos discriminados, marcadamente os cidadãos do segmento juvenil, ao reservar 50% das vagas aos recém-formados em escolas públicas e, nessa porcentagem, 50% aos estudantes oriundos de famílias com renda *per capita* igual ou inferior a um salário-mínimo e meio, para além da porcentagem racial, objetivando democratizar o ensino superior para a sociedade, sobretudo para esse público menos favorecido.

Em 2010, o IPEA divulgou a existência de apenas 8,6 milhões de matriculados no Ensino Superior, e o Instituto Semesp, no relatório da 11ª edição do *Mapa do Ensino Superior no Brasil* (2021), traz a denúncia de que havia apenas 18,1% dos jovens de 18 a 24 efetivamente matriculados em 2020. Além disso, desse total, apenas 17,4% das pessoas com 25 anos ou mais concluíram a diplomação. Esses dados revelam a característica comum da questão

social provocada pela vulnerabilidade social, que evidencia o paradoxo da exclusão/inclusão desses sujeitos nas universidades como desafio assumido pelas políticas de cunho afirmativo.

Não é intenção desta pesquisa explorar os conceitos sociais e seu histórico, na história do Brasil, até a efetivação das políticas de ações afirmativas e seus resultados nessa primeira década. Algumas pesquisas – por exemplo, a de Souza (2017) – cumprem com maestria esse objetivo. Todavia, cabe observar o âmbito dos sujeitos que são atravessados e utilizam essas políticas que também atravessam esta investigação, portanto, importa situá-los de forma simplificada na Política de Assistência Estudantil.

O processo de acesso, permanência e diplomação dos jovens nas universidades brasileiras, na atualidade, corresponde a um processo de transição entre um público elitizado e outro oriundo das massas, caracterizando o interior dos muros universitários como espaços de contradições, de diferenças e similitudes, aspectos anteriormente nunca vivenciados na história. O desafio da diplomação dos grupos discriminados, assumido pela Ação Afirmativa, traz o imperativo da permanência estudantil como tema fundante do debate das estruturas universitárias, situando a assistência estudantil como cerne de desafios à implantação de políticas institucionais.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2008, pelo Decreto nº 7.234, criado anteriormente à institucionalização da Lei de Cotas da Política de Ação Afirmativa, no país, é marco legal de parte das ações anteriores de democratização do Ensino Superior.

O PNAES foi inicialmente pensado como mecanismo de ampliação das condições de permanência dos jovens, no ensino superior público presencial, para evitar a repetência e a evasão, prevendo suporte à subsistência e estrutura acadêmica (alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, acesso à creche e suporte pedagógico). Após a Lei das Cotas, apresenta-se como uma ordenação legal de sustentação aos direitos sociais voltados às juventudes, ainda em incipiente construção.

Barbosa e Vasconcelos (2020), ao analisarem o PNAES como política de juventudes, inferem pontos frágeis ainda em aberto desde sua criação, citando sua desarticulação com o Plano Nacional de Educação e a ausência de comprovação de sua eficiência e eficácia nos benefícios sociais, como cobertura nos mínimos sociais. Ao refletirem sobre a caracterização de Política Social no PNAES, salientam:

Enquanto Política Social, critérios universais, fundantes em princípios e diretrizes na relação Estado-Sociedade e Universidade estão em aguardo de construção. Sem um sistema nacional de informação, monitoramento e avaliação dos serviços e escopos trabalhados, a inexistência de estrutura mínima de recursos humanos a ser

envolvida, formas de financiamento esclarecidas, ausência de parâmetros de pactuação do controle social, não incentivo a participação pelo mercado e pela sociedade, são exemplos de elementos que afastam o PNAES de aproximação enquanto Política Social. Como decorrência, estão inexistentes prerrogativas de normatização dos serviços, obrigatoriedade de avaliação da qualidade dos atendimentos, mensuração quali-quantitativa do perfil atendido, que são indicadores de avaliação de resultados devidamente estabelecidos na legislação (Barbosa; Vasconcelos, 2020, p. 144).

A fim de contextualização dos aspectos importantes para este trabalho, entende-se ser a Permanência Estudantil uma política social voltada para a efetivação da inclusão no ensino superior, sendo respaldada nos princípios de igualdade e justiça próprios da cidadania. Seu escopo é interdisciplinar, pois abrange várias áreas de proteção social. Por sua vez, a assistência estudantil é um eixo, uma dimensão da permanência estudantil voltada ao suporte parcial ou integral, às condições adequadas para subsistência digna, no ensino superior, para os alunos oriundos das classes vulneráveis.

Essas definições aqui pensadas conflitam com a legislação vigente e com os programas institucionais das diferentes universidades, pois entende-se que a assistência estudantil é parte relevante de meios para o enfrentamento da evasão, retenção e da baixa diplomação. Contudo, suas bases de constituição não abarcam outras dimensões, que são campos de saberes distintos, embora correlatos à inclusão social esperada.

Vale aqui situar uma introdução histórica da Ação Afirmativa, no estado de São Paulo, tendo em vista que a universidade focalizada neste estudo é estadual e pertencente à referida unidade federativa.

Em 2012, o governo do estado de São Paulo estrutura o Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior (PPISES) e convoca as universidades estaduais para o debate de sua implantação, preconizando a inserção de estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica. Para tal, a destinação de 50% de suas vagas para estudantes que cursaram todo o Ensino Médio em escola pública seria a ação principal. Entre essa porcentagem, 35% se destinariam a pretos, pardos e indígenas (número que se refere à porcentagem de autodeclarados pretos, pardos e indígenas no estado).

As universidades estaduais paulistas (USP, Unesp, Unicamp), com suas culturas, localidades e realidades orçamentárias aliadas à responsabilidade social a elas inerente, ao longo de sua história, viabilizaram programas de inclusão no estado de São Paulo, disponibilizando singulares formas de assistência ao estudante, visando ao ingresso, à chegada e à permanência estudantil dos estudantes em condições de vulnerabilidade. As especificidades da Unesp, as quais cabem neste relatório, serão apresentadas no capítulo 5.

É sobre os Projetos de Vida desses jovens, oriundos de classes vulneráveis, ingressos por cotas em um curso de Engenharia, advindos da escola pública e beneficiários da permanência estudantil, que o presente estudo busca conhecer. Faz-se necessário, antes, entender um pouco do ensino em Engenharia e como se constituem as vivências acadêmicas.

2 A FORMAÇÃO EM ENGENHARIA E SUAS VIVÊNCIAS ACADÊMICAS

*A engenharia é para mim como pintar desenhos com lápis de cor.
Como eu era criança gostava de colorir. Hoje eu gosto de projetar, calcular, manejar.
A engenharia é isso, dar essa cor.
(PG).*

Abordado o acesso pelas Ações Afirmativas e a Permanência Estudantil como viabilidade de garantia do direito à educação superior para as juventudes em vulnerabilidade social, este capítulo propõe uma breve reflexão sobre alguns pontos considerados relevantes, quanto à formação em Engenharia e, por consequência, das possíveis peculiaridades da vivência acadêmica experimentada pelos jovens graduandos.

2.1 Desafios e diretrizes na formação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.294/96 (Brasil, 1996), ao prever o estabelecimento de perfis de profissionais para as instituições de ensino, avançou, quando inseriu o papel central do ensino nas respostas às demandas da sociedade.

O mundo contemporâneo apresenta constantes e abruptas mudanças, provocadas pela globalização da economia, pelas diretrizes de mercado estruturadas em sistemas financeiros, em acordos entre protótipos de qualidade no permanente aperfeiçoamento tecnológico/digital, em todas as sociedades humanas. Tais demandas implicam novos perfis profissionais e frequentes atualizações das matrizes de exigências aos cursos superiores contemporâneos. As diversas concorrências empresariais e industriais somam-se aos desafios da própria natureza, das culturas de cada sociedade e até as especificidades de seus recursos sustentáveis como conteúdo de atuação e, portanto, como conteúdos produtores de conhecimento.

Os cursos de Engenharia, no âmbito nacional, foram reformulados recentemente. Em 2019, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 02, de abril de 2019 (Brasil, 2019), instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Todavia, sua implantação se encontra em recente conclusão, tendo em vista o prazo de três anos ofertado às instituições. No momento da escrita desta tese, os cursos de Engenharia no país passam por dupla referência, com resquícios da extinta DCNS, preconizada pela Resolução nº 11, de março de 2002, do CNE/CES. Ambas as diretrizes, no entanto, delimitam o imperativo da formação integral, humana, crítica e ética.

Em conformidade com a Resolução nº 02, de março de 2019, quanto ao perfil do egresso em Engenharia, definido no Art. 3º, deve-se esperar que obtenha, como competência:

- I - ter visão holística e humanista, ser crítico, reflexivo, criativo, cooperativo e ético e com forte formação técnica;
- II - estar apto a pesquisar, desenvolver, adaptar e utilizar novas tecnologias, com atuação inovadora e empreendedora;
- III - ser capaz de reconhecer as necessidades dos usuários, formular, analisar e resolver, de forma criativa, os problemas de Engenharia;
- IV - adotar perspectivas multidisciplinares e transdisciplinares em sua prática;
- V - considerar os aspectos globais, políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e de segurança e saúde no trabalho;
- VI - atuar com isenção e comprometimento com a responsabilidade social e com o desenvolvimento sustentável (Brasil, 2019, p. 1-2).

O curso de graduação em Engenharia deve proporcionar aos seus egressos, ao longo da formação, as seguintes competências gerais:

- I - formular e conceber soluções desejáveis de engenharia, analisando e compreendendo os usuários dessas soluções e seu contexto: a) ser capaz de utilizar técnicas adequadas de observação, compreensão, registro e análise das necessidades dos usuários e de seus contextos sociais, culturais, legais, ambientais e econômicos; b) formular, de maneira ampla e sistêmica, questões de engenharia, considerando o usuário e seu contexto, concebendo soluções criativas, bem como o uso de técnicas adequadas;
- II - analisar e compreender os fenômenos físicos e químicos por meio de modelos simbólicos, físicos e outros, verificados e validados por experimentação: a) ser capaz de modelar os fenômenos, os sistemas físicos e químicos, utilizando as ferramentas matemáticas, estatísticas, computacionais e de simulação, entre outras; b) prever os resultados dos sistemas por meio dos modelos; c) conceber experimentos que gerem resultados reais para o comportamento dos fenômenos e sistemas em estudo; d) verificar e validar os modelos por meio de técnicas adequadas;
- III - conceber, projetar e analisar sistemas, produtos (bens e serviços), componentes ou processos: a) ser capaz de conceber e projetar soluções criativas, desejáveis e viáveis, técnica e economicamente, nos contextos em que serão aplicadas; b) projetar e determinar os parâmetros construtivos e operacionais para as soluções de Engenharia; c) aplicar conceitos de gestão para planejar, supervisionar, elaborar e coordenar projetos e serviços de Engenharia;
- IV - implantar, supervisionar e controlar as soluções de Engenharia: a) ser capaz de aplicar os conceitos de gestão para planejar, supervisionar, elaborar e coordenar a implantação das soluções de Engenharia; b) estar apto a gerir, tanto a força de trabalho quanto os recursos físicos, no que diz respeito aos materiais e à informação; c) desenvolver sensibilidade global nas organizações; d) projetar e desenvolver novas estruturas empreendedoras e soluções inovadoras para os problemas; e) realizar a avaliação crítico-reflexiva dos impactos das soluções de Engenharia nos contextos social, legal, econômico e ambiental;
- V - comunicar-se eficazmente nas formas escrita, oral e gráfica: a) ser capaz de expressar-se adequadamente, seja na língua pátria ou em idioma diferente do português, inclusive por meio do uso consistente das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), mantendo-se sempre atualizado em termos de métodos e tecnologias disponíveis;
- VI - trabalhar e liderar equipes multidisciplinares: a) ser capaz de interagir com as diferentes culturas, mediante o trabalho em equipes presenciais ou a distância, de modo que facilite a construção coletiva; b) atuar, de forma colaborativa, ética e profissional em equipes multidisciplinares, tanto localmente quanto em rede; c) gerenciar projetos e liderar, de forma proativa e colaborativa, definindo as estratégias e construindo o consenso nos grupos; d) reconhecer e conviver com as diferenças socioculturais nos mais diversos níveis em todos os contextos em que

atua (globais/locais); e) preparar-se para liderar empreendimentos em todos os seus aspectos de produção, de finanças, de pessoal e de mercado;

VII - conhecer e aplicar com ética a legislação e os atos normativos no âmbito do exercício da profissão: a) ser capaz de compreender a legislação, a ética e a responsabilidade profissional e avaliar os impactos das atividades de Engenharia na sociedade e no meio ambiente; b) atuar sempre respeitando a legislação, e com ética em todas as atividades, zelando para que isto ocorra também no contexto em que estiver atuando;

VIII - aprender de forma autônoma e lidar com situações e contextos complexos, atualizando-se em relação aos avanços da ciência, da tecnologia e aos desafios da inovação: a) ser capaz de assumir atitude investigativa e autônoma, com vistas à aprendizagem contínua, à produção de novos conhecimentos e ao desenvolvimento de novas tecnologias; b) aprender a aprender.

Parágrafo único. Além das competências gerais, devem ser agregadas as competências específicas de acordo com a habilitação ou com a ênfase do curso (Brasil, 2019, p. 2-3).

Laudares, Paixão e Vigiano (2009) realizaram importante trabalho histórico, objetivando identificar a gênese dos cursos de Engenharia, no país, que se inicia no período imperial. Passando por períodos de aglutinação em seu nascimento com os órgãos militares, até a sua desvinculação, a formação em Engenharia traz em seu cerne histórico a presença marcante de modelos europeus e norte-americanos determinados por uma esfera tecnicista, pragmática e positivista. Tais características são ainda presentes.

As conjunturas de mercado, ditadas pelos interesses políticos e econômicos de cada época e sociedade, reportam-se para grandes potências tecnológicas próprias de cada contexto e que, quando somadas, direcionam em demasia os rumos do campo da engenharia. Mas, como atualmente se pauta o debate na formação em Engenharia, na universidade pública? Em um conflito comum entre eixos distintos, os cursos de Engenharia apresentam uma linha de ênfase em disciplinas tecnológicas e exatas que buscam coabitar e interagir com uma dimensão humanista e sociopolítica.

São reconhecidos como cursos de ampla dedicação os cursos de Engenharia do campo das Ciências Exatas. Essa formação apresenta especificidades curriculares e pedagógicas que abrangem áreas tecnológicas e ciências puras, encampando instâncias de reflexão e discussão da educação em novas tendências para o ensino científico, reportado à ética em novos papéis sociais do engenheiro. A interdisciplinaridade e a relação entre ciência básica e técnica no campo da Engenharia trazem para o curso elevadas cargas horárias, distribuídas em ensino, pesquisa e extensão. De forma geral, os cursos ofertados nas universidades públicas são de período integral e abrangem extensa carga horária, em aprendizagem realizada em ambientes e contextos bem específicos, dotados de instrumentalidade, equipamentos, insumos e um diferenciado conteúdo.

A formação humanista entra como referência na formação do engenheiro pelo eixo “ético” inerente à formação, direcionada numa latente premissa do profissional engenheiro como uma liderança natural de homens, organizações e instituições, o qual deve possuir competências para orientar os grupos humanos (Kawamura, 1981) e a consequente intervenção dos grupos na natureza, na tecnologia e nas sociedades (Cunha; Carrilho, 2005). Ao inferir sobre essa vertente filosófica do mundo amparada pelas disciplinas da Engenharia, os cursos de graduação fomentam uma identidade que vai incutindo um determinismo performático nesses cursos, voltando-se a um construto carregado de valores de um possível desempenho direcionado a um campo com determinado papel, função, posição e *status* social adequado ao cenário vigente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Brasil, 2019) atuais para os cursos de Engenharia, estabelecidas em 2019, cujo processo de implantação ainda não se findou, no Brasil, em razão de sua complexidade, definem conhecimentos e habilidades geradores de competências para a graduação, sendo as mais interessantes, na presente discussão: ter visão holística e humanista; ser crítico, reflexivo, criativo, cooperativo e ético e com forte formação técnica; aptidão para a pesquisa; desenvolver, adaptar e utilizar novas tecnologias; ter atuação inovadora e empreendedora; ser capaz de reconhecer as necessidades dos usuários; formular, analisar e resolver, de forma criativa, os problemas de Engenharia; poder adotar perspectivas multidisciplinares e transdisciplinares em sua prática; considerar os aspectos globais, políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e de segurança e saúde no trabalho; além de atuar com isenção e comprometimento com a responsabilidade social e com o desenvolvimento sustentável (Brasil, 2019).

Várias são as especificidades de áreas que o campo das engenharias vai estruturando, dentro das diferentes culturas. De maneira geral, os cursos de graduação, no Brasil, apresentam três eixos de conteúdo – básico, profissionalizante e um específico –, com a prerrogativa de serem fontes de fomento às habilidades e competências esperadas do profissional egresso, situadas as necessidades de seu tempo e cultura e de acordo com a especialidade escolhida. A formação profissional com características capazes de atender a essas exigências sociais, econômicas e tecnológicas se coloca a qualificação como chave, alcançada após uma gama de ações e/ou experiências obtidas por atividades de iniciação científica, projetos multidisciplinares, visitas teóricas, trabalhos em equipe, desenvolvimento de protótipos, monitoria, participação em empresas juniores, entre outras.

Em especial, tem-se a formação realizada nas universidades públicas, em níveis que exploram a premissa humanista junto à sociedade e que se coloca como exigência, sendo mais

comum a existência de certa estruturação de parques tecnológicos e articulações junto a setores de suporte ao mercado como respostas à diversidade regional. A autonomia universitária, nas universidades públicas, traz as demandas locais/regionais como parte de formação em Engenharia, quer nos eixos de pesquisa, quer na extensão, que buscam atrelar-se ao ensino.

Contudo, a complexidade do binômio universidade e sociedade não resolve o conflito da esfera tecnológica *versus* humanista, e esta última carrega o estereótipo de “perfumaria”, na cultura universitária, quer em suas disciplinas, quer em seus desdobramentos, mesmo com suas novas DCN. Esses aspectos revelam a intensificação de atividades dos cursos, uma matriz de performance idealizada aos estudantes de uma figura profissional do engenheiro, uma ênfase em um delineador técnico e científico fundante no aporte tecnológico e, por consequência, de sua competência central cognitivista desvinculada dos afetos como imperativo cultural, na busca comum da desvinculação do campo com as Ciências Humanas e Sociais, como se fossem incompatíveis.

Atualmente, esse debate está em pauta, com grande contribuição crítica, como o trabalho de Casemiro e Henrique (2020), os quais, ao analisarem as DCN como currículo, propagam suas intenções tecnicistas e mercadológicas, denunciando o fomento econômico e ideológico do poder intrínseco às instituições formadoras de Engenharia, e problematizando se os currículos criados e defendidos estão verdadeiramente direcionados a soluções societárias ou mediados para atender a interesses de mercado. Os autores concluem, em seu estudo documental, que os interesses sociais, em seu cunho aprofundado na formação humanística, estão cada vez mais ausentes, embora emergja determinado alcance no currículo, em dada flexibilização anteriormente não cogitada no campo. Contudo, a flexibilização torna a formação mais empreendedora, competitiva e desvinculada do cerne das questões societárias de relevância à sociedade. Função relevante do estudo é apresentar a aproximação da educação como mais uma possível categoria de mercado, o que deve ser amplamente combatido.

De maneira geral, no país, os cursos de Engenharia mostram grandes dificuldades, que são históricas. Em 2022, a Confederação Nacional da Indústria (CNI), com base em uma análise inédita de dados do Ministério da Educação (MEC), publicou que menos da metade dos estudantes concluía a graduação no período normal. O cenário é comprometedor para a formação de engenheiros, no país.

O alto índice de reprovações em Engenharia (Kieckow; Freitas; Liesenfeld, 2018), corroborado pelos estudos iniciais de Martins *et al.* (2014), estaria vinculado, em um primeiro

momento, às deficiências na formação básica, bem como à falta de domínio de pesquisa e estudo pelos alunos, além dos insumos tecnológicos primários.

A dilatação de prazo ou diplomação estendida em Engenharia encamparia os fatores que vão de equívocos na escolha do curso, costumes e comportamentos do Ensino Médio, ausência de programas e ações específicos ao suporte aos ingressantes, limitações das condições de permanência estudantil, letramento científico não construído e desmotivação quanto à carreira pelo próprio mercado (Alves; Mantovani, 2016).

No contexto de reestruturação dos cursos, a premissa antiga de que suas bases deveriam ater-se aos desafios da inovação e tecnologias faz-se ultrapassada. Na contemporaneidade, outros desafios se apresentam para suas novas estruturas, um dos quais é a qualidade de vida dos estudantes, no período da graduação, com a consequente ampliação do papel e atribuições das instituições formativas, associado às competências esperadas da Engenharia com as políticas públicas (Schleich, 2006; Silva; Danza, 2022; Bungãu; Pop; Borza, 2017). A seguir, serão apresentadas as dimensões pertencentes às vivências acadêmicas, para, posteriormente, refletir sobre as vivências acadêmicas dos estudantes de Engenharia, uma das vertentes dos objetivos desta pesquisa.

2.2 Vivências Acadêmicas

Tem sido recente e produtivo o avanço em pesquisas, no país, que colocam como objeto a vida estudantil na universidade pública, fruto, sem dúvida, da Política de Ação Afirmativa. Embora anteriormente fossem realizados debates focados na evasão e retenção, a partir de 2012, com a implantação da Lei de Cotas, novas problematizações são postas em pauta, na busca de reflexão das políticas de inclusão social, no ensino superior.

Não é recente o interesse de pesquisas na vida estudantil, no mundo. O contexto francês iniciou importante debate, desde os anos 80 do século passado, com os estudos de Coulon (2008). O autor inferia, em sua análise, uma associação, desde o início de suas pesquisas, da alta taxa de evasão e insucesso acadêmico e a democratização de acesso ao ensino superior público, no ingresso de alunos de camadas populares às universidades públicas, na França. Seus estudos etnográficos já apontavam que a maior entropia não se dava no ingresso na universidade, mas na permanência nela, afirmando a dicotomia entre democratização do acesso e democratização ao saber.

De acordo com Coulon (2008), é exigido do estudante o desenvolvimento de um *habitus* escolar resultante do processo de transição entre a vida de aluno do Ensino Médio e

de estudante universitário. O autor concluiu que são formadas etapas, denominadas “tempos”, as quais são vivenciadas pelos estudantes no processo de adaptação à vida universitária, tais como tempo de estranhamento, de aprendizagem e de afiliação. Segundo o referido autor, a capacidade performativa do estudante, para descobrir, interpretar e incorporar os códigos institucionais e intelectuais presentes no cotidiano universitário é que constituirá um arcabouço de competências estruturais para o indivíduo e seus grupos, e será esse arcabouço que dará fomento à permanência e ao êxito estudantil. Os ajustamentos, para Coulon (2008), explicitam o pré-requisito de características pessoais do estudante, vinculado à existência e qualidade dos serviços de apoio disponibilizados pela instituição de ensino.

Em Portugal, em especial a partir dos anos 90, Almeida, Ferreira e Soares (1999), em conjunto com outros autores (Granado *et al.*, 2005; Igue; Bariani; Milanesi, 2008; Guerreiro-Casanova; Polydoro, 2010), ao trazerem a evasão acadêmica, a retenção e a demora na diplomação como objetos de estudos centrais para o Ensino Superior, sedimentaram o cotidiano dos jovens universitários como um campo de estudos e o denominaram Vivências Acadêmicas. Segundo Mercuri e Polydoro (2004), as vivências acadêmicas são o conjunto de situações ou variáveis próprias do contexto de vida do estudante universitário, do qual dependem o desenvolvimento pessoal, cognitivo e social desse sujeito.

A vida estudantil que se dá na experiência do cotidiano, na universidade, detentora de desafios e de um contexto próprio, expõe o estudante a um processo de transição que exigirá dele quatro domínios: (i) acadêmico; (ii) social; (iii) pessoal; e (iv) profissional ou vocacional. Esses domínios possuem uma série de variáveis, as quais são classificadas em cinco dimensões (ou grandes áreas), que interagem de forma simultânea sobre a vida do aluno (Almeida; Ferreira; Soares, 1999). A seguir, são explicitadas cada uma dessas dimensões.

2.2.1 Dimensão Pessoal

Compõem este eixo variáveis relacionadas ao bem-estar físico e psicológico do estudante, abrangendo hábitos de estilos de vida e equilíbrio emocional, ou seja, a percepção e o estado real de o indivíduo relacionar-se com as próprias habilidades e de poder lidar com os estresses cotidianos oriundos das adversidades da vida, sendo produtivo e capaz de contribuir para a comunidade.

Aspectos da saúde de estudantes universitários têm sido campo de estudos, em todo o mundo. Nos aspectos físicos, destacam-se os estudos de Brito, Gordia e Quadros (2016) e

Barbosa *et al.* (2018), que discutem sua relevância e apontam incipientes estudos brasileiros, visto que existe uma mistificação da inexistência de agravos significativos no jovem adulto.

Quanto à saúde mental, as juventudes, no ensino superior, são atualmente reconhecidas como público dotado de vulnerabilidade, do ponto de vista psicológico. Schleich (2006) já apontava em estudos de escalas de satisfação a influência direta em fatores de ordem pessoal e psicossocial sobre o bem-estar psicológico em estudantes no Brasil. Venturini e Goulart, (2016) abordaram o tema da solidão como risco à saúde mental no âmbito das relações e dos processos universitários.

Oksanen *et al.* (2014), Tran *et al.* (2017) e Alsaleem *et al.* (2021) avaliaram a prevalência de transtornos mentais comuns em estudantes universitários brasileiros. Os estudos utilizaram o *Self-Reporting Questionnaire* (SRQ-20), como instrumento de avaliação, e encontraram altas taxas de transtornos mentais comuns, como ansiedade e depressão, entre os estudantes. Fatores associados foram identificados, como o sexo feminino, a falta de suporte social e o estresse acadêmico.

Lourenço e Oliveira (2022), em estudo específico de saúde mental de universitários de cursos de Engenharia, na revisão de literatura sobre a saúde mental, inferem que depressão, ansiedade, estresse e transtornos alimentares estão presentes e podem mostrar relação direta com o rendimento acadêmico e as dificuldades interpessoais, em consonância com Sacramento *et al.* (2021), que associou esses fatores a depressão e ansiedade.

Essa dimensão prevê que as modificações vivenciais do estudante são provocadas pelo contexto da graduação, e o indivíduo é chamado a adaptar-se a essa nova realidade.

2.2.2 Dimensão interpessoal

Essa dimensão abrange elementos da sociabilidade, relacionamento interpessoal, estendida à participação em atividades culturais, recreativas e desportivas da universidade, em dado território.

Lamas, Ambiel e Silva (2014) e Soares *et al.* (2014) implementaram estudos sobre as relações pessoais e interpessoais nas vivências acadêmicas e perceberam a identidade do jovem, sua autonomia, pertencimento social e o próprio sentido de vida como imbrincados com a qualidade das relações construídas no ensino superior. Segundo os referidos autores, pelo afastamento da família, o estudante coloca as relações interpessoais nesse lócus de apoio e proteção.

Trabalhos interessantes, como o de Dias (2013) e Diniz (2013), são importantes, porque concluem que as residências universitárias, os coletivos de estudantes, as agremiações acadêmicas e outros espaços institucionais gregários impactam de forma positiva para o desenvolvimento interpessoal e são sustentações de apoio social de valor qualitativo à promoção de saúde e ao desenvolvimento social dos estudantes.

2.2.3 Dimensão carreira

Esse eixo alinha-se ao desenvolvimento da identidade e da adaptação do estudante, nessa fase da vida, com as características particulares da formação desejada. Engloba fatores mais relacionados com o curso, em termos de aprendizagens, expectativas, satisfação e competência, com os projetos vocacionais, aptidões e perspectivas centradas nas questões voltadas à carreira e à profissão. Também abarca o senso crítico do mundo atual, as possíveis mutações do campo escolhido e a análise de suas competências e habilidades. A carreira é um percurso constituinte da formação, o qual permeia o nível educacional com a criação de competências e objetivos profissionais e pessoais.

A adaptabilidade da carreira, estratégia inerente à formação no ensino superior, discutida por Ambiel (2014), é diretriz funcional para o desenvolvimento de competências individuais e imersão dos jovens na inserção de trajetórias profissionais diversas. Atualmente, essas premissas comungam com os atuais elementos da curricularização da extensão universitária. Esse imergir na carreira precoce, expandida nas etapas do ciclo de formação, tiraria do estágio a experiência da carreira real, potencializando o aumento dos níveis dessa dimensão, que, segundo Almeida (2015), são, de fato, fundamentais para a adaptabilidade no ensino superior e consequente bem-estar.

2.2.4 Dimensão estudo

Encontram-se, nessa dimensão, as competências para o progresso acadêmico, associadas à competência de estudo e à capacidade de organizar-se como estudante (métodos de estudo, gestão do tempo, rotinas de estudo, utilização dos recursos psicopedagógicos oferecidos pela universidade, seleção das prioridades etc.).

Pesquisas como as de Valdebenito (2017) inferem que características da vida do estudante universitário, construídas em rotinas, são sistemas de gestão de vários fatores, tais como: acúmulo de carga horária de estudo; exigências e demandas; performance autodirigida;

qualidade de vida (sono e disposição); análise crítica e real do novo cenário. Esses elementos são gerenciados por técnicas e meios de organização de tempo e estratégias de estudo. Tais fatores são estressores e desafiantes, pois exigem determinadas estruturas comportamentais, para se organizar e conseguir enfrentar essas exigências, as quais se alteram de tempos em tempos, conforme o curso avança. Lourenço e Oliveira (2022) frisam que estudos realizados mostram que crenças dos estudantes sobre a sua própria capacidade influenciam, em algum nível, a saúde mental e lhes acarretam baixos níveis de autoeficácia.

2.2.5 Dimensão institucional

Essa dimensão abrange variáveis da relação do estudante com a instituição com a qual mantém o vínculo, estando diretamente ligada ao fomento do desejo de manter-se nela. Portanto, contempla aspectos que se associam com a infraestrutura da instituição (instalações, recursos humanos e materiais), programas e ações das políticas internas desenvolvidas e valores éticos e simbólicos.

O eixo institucional carrega o nome da instituição, seu peso científico e reconhecimento internacional nos *rankings* mundiais. Todavia, todas as políticas institucionais atravessam essa dimensão, porque são essas políticas que medeiam o aluno com a instituição.

No Brasil, a dimensão institucional exhibe muito prejuízo e apreensão de seus fatores, uma vez que estudos de evasão universitária, por exemplo, os quais seriam excelentes refletores dessa dimensão, não são longitudinais, não são expandidos aos diferentes territórios e tampouco abarcam os diferentes tipos de formação do ensino superior.

À vista do exposto, pode-se afirmar que Almeida, Ferreira e Soares (1999), ao estruturarem as vivências acadêmicas nas dimensões anteriormente apresentadas, conciliaram diversos campos associados de relevância para os estudantes, conforme verificado em trabalhos de diversos pesquisadores que se voltam a essas diferentes dimensões.

As dimensões supraespecificadas revelam ligação direta com a adaptação do estudante. Essa adaptação é retratada como níveis de ajustamento, passíveis de serem mensurados pelo Questionário de Vivências Acadêmicas (doravante QVA-r).

Cabe, a partir deste momento, esclarecer pontos importantes, neste trabalho, quanto às possibilidades e aos limites da contribuição do conceito de Vivência Acadêmica para esta pesquisa. O primeiro é concordar com a correlação direta da vida estudantil com os aspectos da Questão Social, como os relacionados às condições de vida (concernentes à permanência

estudantil), às subjetividades (marcadas pelo sofrimento psíquico e bem-estar), ao ambiente acadêmico (questões curriculares e psicopedagógicas) e aos aspectos voltados à formação cidadã (diversidades, cultura e crescimento ético-político na relação aluno-instituição-sociedade). Tais eixos encontram razoável entrelaçamento, nas dimensões estruturantes das Vivências Acadêmicas.

Um segundo ponto corresponde à circunstância de que todas as dimensões que exploram as juventudes na universidade, no contexto brasileiro ou internacional, são unânimes em reconhecer a passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior como uma etapa complexa, que busca aproximar competências progressas, capacidades intelectuais, variáveis interpessoais e pessoais (Feldt *et al.*, 2011), além de variáveis do contexto sociocultural e político. Muitos estudos se referem à entrada na universidade como momento distinto, complexo e que apresenta desafios, os quais, caso não superados, acarretam evasão e baixo desenvolvimento acadêmico e social. Destaca-se o estudo de Rodrigues (2020), que trabalhou com ingressantes cotistas pretos da mesma universidade objeto deste estudo e constatou a relevância da etapa de ingresso para a permanência estudantil de alunos de vulnerabilidade social, analisando até mesmo as Vivências Acadêmicas.

O terceiro aspecto é que a simples adoção dos conceitos europeus à realidade brasileira não se dá de forma simplista. Vale partilhar da ideia de Almeida, Soares e Ferreira (2001) quanto à relevância da adaptação, isto é, que o fato de desenvolver competências em cada dimensão se relaciona, de maneira direta, com a permanência estudantil. Aliado a isso, também é válido concordar que os conceitos de adaptação acabam tendo sintonia com o *status* de ajustamento como *expertise*. O ajustamento, segundo os autores, apresenta diferentes áreas – ajustamento acadêmico, ajustamento social, ajustamento pessoal-emocional e ajustamento aos objetivos institucionais –, codificadas nas dimensões, passíveis de serem aferidas pelo QVA-r.

Outros importantes pontos estão em aberto, evidenciando-se em conflito e ainda em formação, nos estudos da vida estudantil, e devem estar bem claros, neste espaço. Parte-se do princípio de que a adaptação é elemento importante, por poder implicar, de modo direto, os Projetos de Vida dos jovens, ideia a ser explorada no próximo capítulo.

Contudo, a adaptação, em sua caracterização de ajustamento, não significa pertencimento. Estar adaptado pode apenas significar um determinado nível de mobilidade e traquejo do indivíduo, em dado contexto social, de sorte a dar-lhe condições para desenvolver algumas dimensões. Pertencer à instituição, no caso, à universidade, significaria uma atuação direta dos sujeitos e seus coletivos na dinâmica social da instituição, o que permeia a

identificação com o espaço, a garantia de ativismo e de participação nas esferas de poder, para vincular a identidade individual com o meio social. O pertencimento também estaria reportado à identificação de referenciais do sujeito, de seu coletivo, com toda a estrutura, processo e dinâmica operativa da instituição. Como exemplo, pode-se citar o pertencimento institucional na vinculação do sujeito com a raça e as etnias. Quando o sujeito não encontra, na instituição e nos processos acadêmicos, os traços de sua cultura, de sua raça, o pertencimento não se legitima, pela presença de estranhamento da branquitude. Esta pesquisa apresenta essa limitação teórica.

Considera-se importante esclarecer, ainda, que os sujeitos de interesse desta investigação partem do pressuposto de terem determinado nível de adaptação desenvolvido, visto não serem ingressantes.

3 PROJETOS DE VIDA

*Eu queria poder ter muitas vidas pra ter vários projetos.
Meu projeto é ser uma potência, tal como um sistema digital, com algoritmos e equações
cujo resultado eu espero ver conforme vou me transformando em engenheira.
(PI).*

O tema Projetos de Vida no Brasil não é ainda articulado com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação. Na atualidade, cabe à Educação Básica o papel de subsidiar a formação das juventudes para o delineamento de possíveis propósitos de vida, detentores esperados de significados para o indivíduo e dotados de contribuição à coletividade e à sociedade, o que inclui o ingresso no ensino superior. É senso comum a compreensão de que a escolha do curso de graduação e o conseqüente acesso dos jovens à universidade reúnem o significado do caminho linear da já execução de seu projeto de vida, que teria na realização da graduação sua forma sublime de efetivação ou de avanço em seu rumo.

Dessa forma, neste capítulo, pretende-se apresentar o conceito adotado para norteamento da concepção de Projetos de Vida, seus elementos constituintes, e iniciar reflexões que possam contribuir com o entendimento dos Projetos de Vida como tema no percurso universitário, para, a partir daí, realizar suas relações com a graduação em Engenharia.

3.1 Considerações fundamentais ao Projeto de Vida

A palavra “projeto” é um construto dinâmico na Engenharia e ciências correlatas. Sua ideia é originária da Renascença, iniciando sua descrição em uma concepção espacial direcionada à arquitetura. Com o avanço das ciências, em especial da filosofia, seu conceito se expande, incorporando noções de progresso, desenvolvimento, futuro e avanço (Velho, 2003).

Heidegger, filósofo existencialista inspirado em Husserl, pensa os projetos como a liberdade intrínseca do homem de lançar-se ao mundo e direcionar-se às diferentes formas que ele encontra em posicionar-se no mundo. Sartre, no século XX, desenvolve essa ideia, aceitando-a como modo de superação de si e sua transcendência (Boutinet, 2002). Boutinet (2002) concebe o projeto como detentor de caráter multifacetado, o qual busca globalidade e ao mesmo tempo permanência, criação e sentidos em finalidades reguladoras. Segundo o autor, a palavra e seus conceitos trazem uma gama conflitual, em sua gênese.

Projeto implica estreita relação de satisfação com a vida e as possíveis intenções imagináveis a ela, o que inclui a consciência do indivíduo no mundo e suas ações, em face dessa consciência.

Com interesses diferentes do campo do psiquismo e da relação mente/sociedade, diferentes cientistas da Psicologia iniciaram estudos sobre projetos de vida, em especial os oriundos da Psicologia Humanista e Psicologia Existencialista, como Erich Fromm, Viktor Frankl e Erik Erikson.

É interessante a contribuição de Erikson (1976) – autor de reconhecimento notório em sua contribuição em estudos do desenvolvimento humano –, que ao apresentar as etapas do ciclo vital, analisou o papel capital da juventude, etapa desprovida de importância, à época. Ao afirmar ser o ciclo juvenil detentor de experimentação, os papéis sociais são ali percebidos e identificáveis. As diferentes vivências e consequentes experiências do jovem (na família, escola, vizinhança, entre outros) são propulsoras do amadurecimento e fundamentais para a construção da identidade. Desta feita, o adulto só será capaz de identificar os seus valores e firmar comprometimento com papéis sociais, quando lhe for possível uma vivência juvenil salutar. Essa ideia foi de extrema relevância.

Viktor Frankl, psicólogo judeu muito conhecido por divulgar ao mundo a realidade vivida no confinamento, em campos de concentração nazistas, foi o primeiro a definir o sentido de vida como diretriz existencial. Para o autor, sentido de vida expressa-se por ações comprometidas com o mundo, portanto, não só caracterizadas no pensamento. O sentido de vida é ativo e presente, no cotidiano. Os termos “sentido” (*meaning*) ou “propósito” (*purpose*), utilizados pelo pensador, com o mesmo sentido, revelam características fundamentais: são pessoais e intransferíveis, não passíveis de forma alguma de serem ditados ou realizados por outros.

O propósito de vida, para Frankl (2015, p. 75), será a construção de um significado que o indivíduo daria à sua vida, em dado momento, dotado de uma força interna de sua própria singularidade que direciona a razão de sua existência. *Purpose*, para o pensador, é imbuído de senso e ações de responsabilidade de um homem pela sua existência e continuidade. Destaque deve ser dado à constatação do autor quanto à circunstância de a promoção em saúde mental ter, nesses conceitos, um grande potencializador. Frankl (2015, p. 80) descreve o projeto de vida como “força vital”, “o ‘porquê’ da existência [de alguém]”.

Damon, Menon e Bronk (2003) notórios pesquisadores da Stanford University, são responsáveis pelo desenvolvimento contemporâneo do tema projetos de vida na ciência, com estudos profundos de longo prazo realizados, alicerçados na investigação de Frankl, em sua

fundamentação de sentido de vida para a estruturação existencial. Em conjunto com seus colaboradores (Menon, Bronk), impulsionou e influenciou uma série de pesquisas e publicações, até com estudiosos do Brasil (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020; Danza, 2019; Hurtado, 2012; Marcelino; Catão; Lima, 2009; Pátaro, 2011; Pinheiro, 2013, entre outros), apresentando novas contribuições.

Considerando o contexto brasileiro e as implicações próprias dos estudos, no país, Ulisses Araújo, no prefácio da obra *O que o jovem quer da vida*, de William Damon (2009), explora, na tradução, o termo *purpose* para projeto de vida.³

Esse estudo parte dos pressupostos da concepção dos pesquisadores da Stanford University e das contribuições teóricas e empíricas desenvolvidas pelos pesquisadores nacionais, os quais acatam a premissa do caráter positivo inerente aos projetos de vida. Todavia, a função psíquica de proteção aos sujeitos contra agravos em saúde mental é limitada, tal como apontou Viktor Frankl (2015). Os pesquisadores também rebatem a ideia de os projetos de vida estarem engessados em fases do ciclo vital, **ou seja**, presentes em todos os ciclos, sendo um contraponto a Erik Erikson, o qual concebia o projeto de vida como uma construção da juventude.

Damon (2009, p. 53) define os projetos de vida como “[...] uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o *self* e gera consequências no mundo além do *self*”.

Esse conceito se efetiva quando alguns elementos estão presentes e agindo de forma complementar. São eles:

- a) Objetivo com direção clara: o objetivo é escolhido em inúmeras possibilidades evidenciadas, de forma consciente, e oriundas de habilidades, aptidões, valores, talentos e outros elementos que são reconhecidos pelo sujeito.
- b) Significado: o projeto tem implicação direta com a identidade da pessoa e, portanto, com seus valores. Sem isto, metas significativas não seriam criadas.
- c) Comprometimento: o compromisso envolve ações e realizações diárias e impulsiona os objetivos.
- d) Impacto no mundo: as ações intencionais trazem consequências ao entorno do indivíduo, caracterizando uma importante dimensão da natureza moral do projeto.

³ Araújo apresenta o complemento da palavra “de vida”, para ilustrar a centralidade dos interesses da pessoa, em sua identidade.

A trajetória inicial dos pesquisadores sobre o tema, no contexto americano, voltou-se essencialmente aos jovens, os quais, ao responderem sobre seus projetos de vida de maneira descritiva, desencadearam o aprofundamento na investigação. Nas pesquisas de Damon (2009), a reflexão do objetivo era analisada em seu significado, ou seja, no que o sujeito esperava da vida e em que medida suas possíveis escolhas e ações se voltavam para o alcance do desejado. Para os autores a dimensão *além de si* é fundante para os projetos de vida.

Bronk *et al.* (2014) exploram quatro elementos-chave do conceito de projeto de vida, comuns nas teorias antigas e contemporâneas, em consonância com Damon: o compromisso (*commitment*), a direção ao objetivo (*goal-directedness*), o significado pessoal (*personal meaningfulness*) e a presença da intenção em impactar o mundo além de si mesmo (*the beyond-the-self component*). Um elemento importante apontado por Damon é a identificação de graus de comprometimento, os quais diferenciavam os jovens entre si e são assim especificados:

- 1- Jovens desengajados – sem existência de projetos de vida, por não conterem objetivos e esforços em ações.
- 2- Jovens sonhadores – projetos de vida idealizados com ausência de engajamento em ações constantes e não presença de planos.
- 3- Jovens superficiais – presença de engajamento em ações não alinhadas e com baixo comprometimento.
- 4- Jovens com projetos de vida consistentes – o objetivo é significativo, está associado às ações, é buscado de forma consciente e se volta para uma realização no mundo, sendo inspiradora e geradora de valor ao sujeito.

Em estudo recente Bronk *et al.* (2023) apresentaram projetos de vida com propósitos coletivos em âmbitos familiares, existindo uma vinculação entre as intenções com algo maior, com o próprio grupo familiar, numa junção compartilhada de objetivos e metas comuns.

Implementados com base nos conceitos do *Stanford Center on Adolescence*, estudos brasileiros como os de Araújo (2003) e Pinheiro (2013), ao longo dos anos, caracterizaram e sistematizaram as ideias de Damon, reiterando que possuem elementos constituintes, assim definidos:

- a. Estáveis: a intenção mantém dada estabilidade, mesmo que com determinadas alterações, ao longo do tempo;

- b. Longo prazo: a intenção articula-se em objetivos nos quais o desdobramento das ações do indivíduo, de sua vida e do coletivo emanam o futuro; e, por fim,
- c. Organizador vivencial: a intenção, ao orientar objetivos e decisões, traz o engajamento das ações de curto e médio prazo para a intenção.

As pesquisas brasileiras são fundamentais, visto que as diferentes culturas, ambientes e condições socioeconômicas, ou seja, os modos de vida, em suas múltiplas condições, impactam profundamente os sujeitos e respectivos projetos de vida. Sobre este aspecto vale uma especial consideração.

As pesquisas nacionais como as de Danza (2019), Pinheiro (2013) e Gonçalo (2016) são uniformes com as de Arantes (2020). As pesquisadoras, ao pensarem nos projetos de vida dos jovens brasileiros mostram de forma aprofundada as singularidades do país, em especial as desigualdades sociais. Nesta premissa, a função do organizador vivencial, isto é, a intenção que orienta os objetivos e decisões e que traz o engajamento para as ações deve ser analisado com as especificidades do contexto socioeconômico e cultural, visto os contextos de incertezas e mudanças inerentes à própria realidade brasileira. Esse aporte é de grande relevância, pois remete formas diferenciadas da análise no que seria uma intenção estável, pois impacta diretamente o compromisso e engajamento, sendo um desafio sua constituição e permanência pelos sujeitos. Nesta discussão, Arantes (2020) situa este adjetivo de estável como similar a não dotado de efemeridade, pois esta estabilidade concreta não é possível em nossa realidade.

Pelo exposto, constata-se a complexidade do conceito, constituído de processos complexos, detentores de elementos emocionais e cognitivos, imbrincados em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos. Para os pesquisadores do tema, como categoria, pensar sobre a complexidade de processos que situam os indivíduos em suas escolhas, decisões e rupturas desvela fenômenos ainda em pesquisa e estudo para maior compreensão.

Os Projetos de Vida permitem aos sujeitos estabelecerem trajetórias que denotam a sua singularidade, no processo conjunto de constituição de sua identidade. Nesse processo, articulam-se valores, circunstâncias e projeções. Os Projetos de Vida, quando centrais na vida do sujeito, possibilitam o exercício pleno da capacidade de tomar decisões e de fazer escolhas que almejem a realização e a satisfação pessoal, gerando ainda benefícios para a coletividade.

O projeto não necessita de caráter preexistente, o que viabiliza que qualquer conquista presente na rotina pode transformar-se em motivo de satisfação, ao mesmo tempo que as tarefas podem adquirir significados mais profundos e até mesmo valiosos, se estiverem

relacionadas aos meios de transformação daquilo que o sujeito incomoda no mundo, conforme apontam Araújo, Arantes e Pinheiro (2020).

Por sua vez, podem acontecer nas diversas fases do ciclo vital.

Diretriz importante deve aqui ser apresentada para clareza do conceito de William Damon (2009) quanto à constituição de um projeto de vida, em seus elementos anteriormente especificados, dependerá de dado nível de autoconhecimento do sujeito, relativo domínio dos aspectos sociais, emocionais e psicológicos que envolvem o conceito de si, suas habilidades e aptidões.

O projeto de vida não está voltado apenas à elaboração de objetivos e *modus* operacionais de direcionar vivências. Implica comprometimento e envolvimento cotidiano de si com o complexo transformar da realidade, sempre desafiante.

Segundo Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), existe um permanente processo de reconhecimento de identidade, valores, sentidos e significados que são, em um *continuum*, analisados e experimentados pelos indivíduos, conforme os contextos mudam ou se alteram, numa incessante imersão de potencialidades e singularidades do sujeito no mundo.

A identidade pode ser compreendida como a percepção que um indivíduo tem de si mesmo, incluindo características pessoais, valores, crenças, interesses e pertencimento a grupos sociais. Ela é formada ao longo da vida por meio de interações sociais, experiências pessoais e influências culturais, e está em constante desenvolvimento e transformação.

Em termos psicológicos, a identidade também está relacionada à busca por respostas sobre a vida, os relacionamentos e o papel na sociedade, especialmente durante a juventude, período em que os jovens buscam compreender quem são e qual é o seu lugar no mundo.

3.2 Projetos de Vida no Ensino Superior: Interlocação junto ao Campo de Possibilidades

As juventudes têm sido, desde o início dos trabalhos dos autores mencionados (cf. Damon; Menon; Bronk, 2003; Damon, 2009), segmento especial para o fomento salutar dos projetos de vida. No Brasil, essa relevância também é comum, com estudos muito relevantes, pois se entende que é nesse período que intenções estáveis se formam e o jovem é capaz de viabilizar modos de engajamento, em seus objetivos. É nesse período, aliás, que a escolha profissional é efetuada, ou seja, papéis sociais são visualizados e traçados.

Tem sido consenso entre os pesquisadores, tanto americanos como nacionais, que a presença ou a ausência de projetos de vida repercutem no desenvolvimento biopsicossocial, político e econômico. Essa premissa tem ganhado corpo, no Brasil, em importantes pesquisas

que vêm sendo desenvolvidas junto ao Ensino Médio, na estrutura disciplinar, no sentido de problematizar a ideia simplista de projeto de vida como vocação dos jovens desse nível de ensino (Araujo, 2014; Danza, 2019; Hurtado, 2012; Arantes *et al.*, 2016; Pinheiro, 2013). Nesse aspecto, o ensino superior tem sido alvo de raros estudos, que publicizam a relevância dos projetos de vida, como o de Hurtado (2012), que examinou projetos de vida de universitários.

Damon (2009) defende que os projetos de vida estão ligados à satisfação da vida, com o desenvolvimento dos papéis sociais e, quando presentes, podem atribuir pontos positivos ao desenvolvimento juvenil. O seu contrário traduz máculas no desenvolvimento, geralmente com aspectos negativos associados à saúde mental e à identidade, citando-se apatia, depressão, despersonalização, angústia.

Em uma linha congruente, Bronk e colaboradores (2009) concluíram que a adoção de um projeto de vida está relacionada à autossatisfação. Esse estudo expressa duas importantes conclusões. A primeira é que jovens que perseguem um projeto de vida buscam fortalecer sua personalidade, o que é positivo por si só. No caso de adultos, mesmo idosos, essa identidade já está solidificada, e a ausência de um projeto de vida pode acarretar mal-estar psicológico e até mesmo prejuízos na sociabilidade humana. Dito de forma expressiva, Bronk *et al.* (2009) atribuem um vínculo entre projeto de vida e bem-estar psicológico.

Segundo o conceito de Willian Damon, o alcance “[...] de algo que é ao mesmo tempo significativo para o *self* e gera consequências no mundo além do *self*” (Damon, 2009, p. 53) significa dizer que um projeto de vida sempre produz algo ao redor, entorno ou além.

Bundick (2009) pensa que os Projetos de Vida podem ter dois tipos de objetivos: um objetivo principal, direcionado a beneficiar o mundo além do *self*, e outro que diz respeito a um propósito de beneficiar a si mesmo. Para o autor, os projetos orientados para o *self* podem abranger aspectos e sujeitos também para além do *self*. O autor busca flexibilizar o conceito, com o que demonstra significativa contribuição. Para ele, o “impactar o mundo” não visa o alcance de objetivos de alto impacto e de objetivos estruturais. Ao contrário, as contribuições para o mundo podem se dar pelas simples práxis de uma carreira profissional almejada, ainda que sejam entremeados por enfraquecido conteúdo moral. Essa flexibilização ajuda a nos aproximar da realidade empírica que esta pesquisa busca alcançar.

O ser humano traz, em sua vida societária, complexas funções sociais que são geradoras de motivos nobres para se engajar com algo que seja importante para o *self* e repercuta na vida além do *self*. Essa premissa é comum às diferentes culturas e países, mesmo com características de desenvolvimento socioeconômico diferentes. Os estudos de Damon

(2009), bem como alguns outros efetuados no Brasil (Pinheiro, 2013; Danza, 2019), apontam as categorias família, trabalho, realizações acadêmicas, fé religiosa e espiritualidade, esportes, artes, serviço comunitário e temas políticos e sociais, como o principal domínio dos Projetos de Vida dos entrevistados.

Os Projetos de Vida, nos estudos, quando possuem intenção além do *self*, caracterizam seus sujeitos com maior autoconhecimento, comprometimento de seus valores e crenças em representações mais positivas de si (Marcia, 1996; Bronk, 2011). A formação da identidade perpassa a compreensão sobre o significado pessoal que cada um dá aos diferentes componentes da vida e a centralidade que tais componentes psicológicos têm, na imagem que constroem a si mesmos (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p. 34).

Bundick (2011) destaca a complexidade dos Projetos de Vida, os quais, como construtos complexos e pessoais, são dinâmicos e dependentes de outros construtos, como a própria identidade e as interações e experimentações sociais. Essa concepção traz a exigência de o sujeito possuir mecanismos de autoconhecimento e ter adquirido determinado nível de análise crítica do mundo em que vive. Sem esses pré-requisitos, o indivíduo não identifica as necessidades, os problemas e os conflitos presentes em seu meio, que o impedirão de vislumbrar possibilidades de ação, mesmo possuindo habilidades para formular objetivos de longo prazo. A leitura que o sujeito faz de si e do mundo é de extrema importância, no processo de construção do projeto de vida.

Colby (2020), em suas pesquisas com jovens universitários americanos, traz importantes contribuições complementares. Segundo a autora, o compromisso de longo prazo com objetivos significativos do estudante está associado ao sucesso acadêmico e profissional, ao bem-estar psicológico e físico e à cidadania. O propósito⁴ seria mais desenvolvido do que descoberto, ao longo da vida, e está em evolução contínua, apresentando mais de uma intenção. Suas investigações mostram que o propósito não está centrado na carreira ou vocação em si. A autora enfatiza que a qualidade ética do propósito deve ser fomentada e está inerente à formação universitária.

Reconhecendo a relevância do olhar crítico ao mundo, introduzir uma reflexão sobre projetos de vida nos sujeitos deste estudo preconiza o reconhecimento dos processos sócio-históricos da estrutura da sociedade, os quais detêm nuances próprias interpretativas desta. Essa complexa temática desenvolvida por Velho (2003) é evidenciada pelo autor em seu conceito de *Campo de Possibilidades*. O referido autor discute a sociedade como posta aos

⁴ Propósito tem a igual conceituação de projetos de vida, conforme apresentamos na discussão de Araújo, relativamente ao prefácio da obra de Damon, Menon e Bronk (2003).

indivíduos, que se ressignificam em sua relação com ela, em todas as fases do desenvolvimento humano, que se dá em diferentes contextos. Essa articulação ininterrupta fomenta o potencial de metamorfose do sujeito.

O Campo de Possibilidades pensado por Velho influencia os projetos dos sujeitos, pois se mostra em multiplicidades de possibilidades, como alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura. O projeto, no nível individual, lida com a performance, as explorações, o desempenho e as opções, ancoradas em avaliações e definições da realidade (Velho, 2003). O antropólogo, ao conceber o indivíduo como passível de alterar sua realidade, analisa dois conceitos relevantes para a compreensão do campo de possibilidades: o potencial de metamorfose e a negociação da realidade.

Velho (2003) descreve o potencial de metamorfose como o imperativo dado ao indivíduo de ir transformando seus projetos, no decorrer de sua vida, “negociando” sua realidade, visto que, em seu projeto, outros se associam, sejam os de grupos, sejam os de sujeitos a ele implicados, como a família ou instituições, entre outros. Esse conceito é importante, pois reconhece que existe um compartilhamento de projetos de coletivos, mas que não são jamais homogêneos e são ressignificados na trajetória do sujeito.

Por sua vez, a negociação da realidade indica o social permeado na cultura, discutindo a diferença da realidade cuja heterogenia é inerente às formas de vivência do sujeito, não estranhas a ele, numa rede de significados que não desconsidera as diferenças, mas vive delas, com elas e a partir delas.

O estudante cotista de Engenharia situa-se numa rede de alternativas e limitadores que se lhe apresentam no cotidiano, que engloba aspectos preestabelecidos de sua trajetória, incluindo sua condição de classe (enfocando referenciais sociais, econômicos e históricos), cujo conteúdo é continuamente reinterpretado, portanto, produto da subjetividade. A ação do indivíduo se dá, não como sujeito passivo de receber as condições do mundo, mas de como age nessa rede de significados.

Em outras palavras, a formação universitária está constituída em um campo de possibilidades com base nos elementos concretos e simbólicos dos muros universitários, incluindo os valores estabelecidos de cada época e os aspectos inerentes ao indivíduo e seu coletivo.

Apropriando-se da visão de Pinheiro (2013), os Projetos de Vida seriam inerentes à construção dos sujeitos de si mesmos e situam-se com as mudanças requeridas em dada visão de sociedade, em processos de fomento a uma diversidade de modos possíveis de efetivar um

plano de existência humana. É nessa premissa que se acredita em seu valor para a formação humana também no ensino superior, pois é na universidade que a organização da vida humana, em seus níveis individuais e coletivos, é experimentada de maneira tão veemente na vida do sujeito, uma vez que é no ensino superior que a visão de mundo se amplia, apresentando a sociedade em suas facetas.

Hurtado (2012) fez interessante estudo sobre o engajamento social de estudantes universitários, cuja contribuição é ímpar, na revisão da literatura. O engajamento social seria dotado de um processo de sociabilidade ou participação coletiva, constituindo espaços para compartilhar as histórias sobre a origem, os desenhos coletivos do porvir e as discussões do pacto do bem viver. Infere a pesquisadora que o engajamento teria bases democráticas, até de combate à exclusão, e que, para os sujeitos, traria a particularidade de lutas pelos direitos sociais (Castro, 2016).

Diversas ações manifestam esse engajamento social, segundo Hurtado (2012), as quais devem aqui ser brevemente mencionadas, na conformidade do pensado pela pesquisadora:

- Ativismo social: sujeitos que se dedicam a realizar ações que tenham algum impacto na sociedade em geral, tendo como base a justiça social.
- Iniciativas comunitárias: sujeitos empreendedores de atividades focadas na localidade do território.
- Iniciativas de responsabilidade pessoal: sujeitos que efetivam ações com cunho de cidadania, mediante atos individuais.

As diferentes formas de participação apresentam o cerne comum de saírem do indivíduo para o social (Watts; Flanagan, 2007).

Outra característica do engajamento social seria o posicionamento ético da pessoa, diante do mundo e da sociedade (Damon, 2009).

À vista do exposto, referente aos projetos de vida, a autora deparou-se com a convicção de ter a universidade pública papel formador que deve abranger os projetos de vida de seus estudantes.

A universidade, como instituição geradora e divulgadora de conhecimentos e responsável direta por mediá-los junto à sociedade, teria a prerrogativa, enquanto instituição formadora, de contribuir para a realização dos projetos de vida dos seus estudantes, ajudando-os a se conhecerem mais, a construir uma identidade positiva e se familiarizarem com o campo de possibilidades no qual se encontram inseridos, seja a própria universidade este

campo, seja sua localidade ou o contexto sociopolítico. A própria extensão universitária⁵, finalmente reconhecida como creditação, um imperativo atual na formação, poderia colaborar na associação entre a inserção social qualificada desses jovens com o desenvolvimento progressivo de seus projetos de vida.

Em especial, na educação superior, cujo objetivo não pode se limitar à formação de profissões, o desenvolvimento da cidadania em prol da emancipação humana levaria a pensar que estudantes universitários, ao constituírem projeto de vida consistentes e em desenvolvimento, teriam maior consciência de seu papel no mundo e melhores condições de fomentarem suas aptidões, habilidades e talentos, no ensino, na pesquisa e na extensão, pulverizando esse sentido de realizar no mundo contribuições em seu entorno.

Parte-se do pressuposto da intersecção do além do *self* do sujeito, no caso, o estudante, com o campo de possibilidades, que teria na própria universidade sua constituição, como conceitua Velho (2003). O desafio para a instituição, seus professores e gestores está em conhecer e refletir sobre a realidade dos alunos, na sua dimensão de juventudes, tal qual pensada no Capítulo 1 desta tese, dialogar com os projetos de vida que os estudantes elaboram e trazer para a reflexão coletiva as demandas e expectativas que colocam à formação pretendida, à própria universidade e à sociedade em foco.

⁵ A “creditação curricular” ou “curricularização da extensão” foi introduzida pelo CNE, por meio da Resolução nº 7/2018, adequando os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) à carga horária dos cursos para as atividades de extensão.

4 A TEORIA DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO

*Às vezes eu vejo o mundo cinza, pesado, sem cor.
Aí me lembro das pessoas que estão comigo em meus sonhos,
no meu projeto. Aí sinto só arco-íris.
(PJ).*

Como observado anteriormente, a vida estudantil traz, inerentemente ao estudante, desequilíbrios oriundos de conflitos próprios e imperativos do ensino superior, bem como situações de muito enriquecimento, em seu desenvolvimento. Essa dualidade entre vivenciar conflitos e sua tentativa de superá-los, na busca da formação universitária, é um forte componente do funcionamento psicológico do sujeito no contexto universitário. O funcionamento psicológico é constituído de mecanismos que estão imbrincados na construção de vida de cada sujeito.

Considerando essa premissa, optou-se pela Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (Moreno *et al.*, 2000) como referencial teórico-metodológico para este trabalho, pela constatação de que essa teoria possibilita conhecer o sujeito psicológico pelas experiências que o sujeito vivencia em seu cotidiano, por meio dos significados que atribui às situações vividas. Assim, a partir das interações do sujeito com o meio e com a experiência, tanto interna quanto externa, a representação de mundo dá-se por modelos organizadores, construções mentais que representam o mundo e servem como referência para as ações, pensamentos, sentimentos e julgamentos de um indivíduo. Esses modelos organizadores são dinâmicos e funcionais, pois estão em constante evolução e são influenciados pelas experiências vivenciadas pelo indivíduo.

A realidade própria de cada indivíduo, codificada em suas construções mentais, tem o objetivo de significar o que foi vivido perante o que se espera viver, atrelando-os em um construto compatível com a realidade que cada sujeito criou para si e para o mundo à sua volta. As construções mentais são criação do psiquismo humano, formadas pelos elementos que os sujeitos selecionam sobre si mesmos e sobre o mundo em que habitam. Destacando a construção das representações mentais, a TMOP oferece subsídios teóricos para que se compreenda os elementos, significados e implicações presentes nas representações (Moreno *et al.*, 2000).

No que diz respeito aos objetivos desta pesquisa, essa teoria, a qual possui bases na epistemologia genética, pode contribuir para explicitar as dimensões subjetivas dos Projetos de Vida que permeiam o contexto acadêmico universitário, na vivência acadêmica permitida

pela permanência estudantil. É importante esclarecer que esta investigação não tem pretensão em desenvolver ou aprofundar a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (TMOP). Seu referencial teórico-metodológico em desenvolvimento no Brasil, iniciado por Moreno *et al.* (2000), encontra nos pesquisadores brasileiros Arantes (2012), Pinheiro (2013) e Souza (2009), expoentes em seu aprimoramento conceitual e empírico, com trabalhos que fazem dialogar com a teoria diversas áreas do conhecimento.

A TMOP se estrutura com base na integração de elementos da epistemologia genética piagetiana e da teoria dos modelos mentais de Johnson-Laird, criando, assim, uma “teoria da mudança”. Ela postula que os fenômenos da realidade são compreendidos por meio da abstração, significação e organização de seus elementos em um sistema coeso. A teoria proposta por Moreno *et al.* (2000) agrega valor e contribuição, ao fundamentar o valor dos conteúdos que atravessaram e atravessam toda a realidade do sujeito. Para esta pesquisa, isso é um ponto crucial. A TMOP não se limita apenas ao sujeito em si, mas dialoga com as variáveis a que o sujeito está exposto, portanto, incorpora o contexto social e valoriza a experiência humana, nas diversas experiências, revelando como as realidades podem ser complexas e distintas.

Nossa busca, ao conhecer os Projetos de Vida, será também da aproximação da realidade individual do estudante no viver na universidade, que se mostra pelos Modelos Organizadores subjetivos construídos na vivência acadêmica. As vivências de cada participante serão fundamentais na procura dessa compreensão.

Aspectos cognitivos e afetivos, valorizados nos conteúdos que envolvem a complexidade do funcionamento psíquico estabelecendo relações entre elementos internos e externos, é o pressuposto geral da TMOP, por integrarem a continuidade do desenvolvimento do psiquismo humano. Dessa forma, no âmbito da pesquisa, abre-se espaço para outras significações, sem depender de categorias previamente determinadas, já que o reconhecimento e a construção dos Modelos Organizadores só são possíveis a partir das representações que indicam como cada indivíduo organiza e compreende aquilo que considera a “realidade” ou, no caso da presente pesquisa, na construção e busca de seu propósito de vida.

Para as autoras da TMOP, o Modelo Organizador poderia ser assim descrito:

Uma particular organização que o sujeito realiza dos elementos que seleciona e elabora a partir de uma determinada situação, dos significados que lhe atribui e das implicações que deles se originam. Tais elementos procedem das percepções, das ações (tanto físicas como mentais) e do conhecimento em geral que o sujeito possui sobre uma certa situação, assim como das inferências que a partir de tudo isso realiza. O conjunto resultante é organizado por um sistema de relações que lhe

confere uma coerência interna, a qual produz no sujeito que a elaborou, a ideia de que mantém também uma coerência externa, ou seja, uma coerência com a situação do mundo real que a representa (Moreno *et al.*, 2000, p. 78).

Rodrigues (2020, p. 48), explicitando a TMOP, ressalta:

Interessada pelo funcionamento psíquico, a TMOP relaciona os aspectos estruturais da cognição aos conteúdos presentes na realidade para estruturar as atividades realizadas pela mente na organização do pensamento. A organização do pensamento está intimamente relacionada com desejos, sentimentos, afetos, valores e representações mentais e sociais do sujeito que a constrói. Desse modo, quando um sujeito desconsidera ou considera algum elemento, dá a ele algum significado e arquiteta um conjunto de elementos para a organização de sua “realidade”. Essa “realidade” está impregnada de emoções e sentimentos que guiaram a sua construção e a organização do pensamento.

É importante saber que o processo de elaboração de um modelo organizador começa com a seleção de elementos de uma determinada situação, que podem ser percepções, ações físicas ou mentais, conhecimentos em geral que o sujeito possui sobre dada situação ou contexto. Baseado nesses elementos, o sujeito atribui significados e estabelece relações e implicações entre eles, organizando-os em um sistema coerente que representa a realidade. Esse sistema de relações confere uma coerência interna ao modelo organizador, o que produz no sujeito a ideia de que ele mantém também uma coerência externa, ou seja, uma coerência com a situação do mundo real que ele representa. Como construções mentais, os modelos estão em constante evolução e são influenciados pelas experiências vivenciadas pelo indivíduo.

A TMOP possibilita identificar os Projetos de Vida de estudantes cotistas também pela compreensão de como esses estudantes, afetados diretamente por esse contexto universitário, constroem Modelos Organizadores de realidade e como isso influi direta e indiretamente em suas interações, inserções e adaptações na vida estudantil, impactada pelo marcador de vulnerabilidade social. O exercício subjetivo de construir um Modelo Organizador do Pensamento ocorre por uma seleção de elementos que são observáveis e carregados de afetos pelo estudante, em cada situação específica da sua realidade, caracterizada em sua amplitude. Essa ação de selecionar, realizada pelo psiquismo, é consequência das percepções, ações e do conhecimento geral que o universitário tem sobre a situação de vida, seu *modus operandi* de ser, estar e sentir. A abstração dos elementos efetiva-se, quando o sujeito percebe a relevância do elemento para o fenômeno, o que leva a abstração de elementos e a atribuição de significados a se tornarem processos inerentes um ao outro (Moreno *et al.*, 2000).

Para subsidiar a contribuição da TMOP, faz-se imprescindível uma breve descrição da abstração, implicação e significados dos elementos. Inicialmente, é importante localizar os elementos que se destacam nos conteúdos apresentados pelos sujeitos. Os elementos selecionados informam tanto sobre a situação observada quanto sobre seu observador. Nesta pesquisa, por exemplo, ao aplicar esse procedimento ao contexto dos Projetos de Vida e o papel que o curso de graduação representa nesses Projetos, os sujeitos selecionam diversos elementos que compõem a representação da vida estudantil atual e dos desejos e sonhos do futuro, por meio desse curso. Dessa forma, destacam a importância de se formar uma família, ter carreira, superar dificuldades socioeconômicas, adquirir alguns bens materiais, entre tantas outras possibilidades, bem como ilustram o que o cotista valoriza e deseja para sua vida.

Alguns fatores devem estar claros, no processo de abstrair. O primeiro é que o processo de abstração é individual, no qual muitos elementos presentes na realidade são abstraídos e muitos não são reconhecidos por não ter importância para o sujeito. Esse fenômeno é vital, pois os Modelos Organizadores não serão fotografia da realidade, mas uma “releitura” pessoal ou uma representação da realidade realizada pelo próprio sujeito (Danza, 2019). Arantes (2012) destaca que os elementos rechaçados também representam uma forma de compreender os fenômenos do mundo.

Outro aspecto da abstração é considerar um nível de limitação para a abstração dos elementos, ao determinar que um grau de coerência com a realidade objetiva demonstra que os Modelos Organizadores não ensejam possibilidades infinitas. Esclarecendo: o contexto do fenômeno analisado cria um certo grau de limitação para a abstração. Nesse sentido, a tese de Pinheiro (2013), intitulada *A integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens brasileiros: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento*, infere que o campo de abstração dos sujeitos se limitou, sobretudo, aos seguintes aspectos: família, estudo e trabalho – que foram absolutamente destacados em relação aos demais elementos.

Em análise do aspecto do processo de atribuição de significados, a principal premissa é situar a fusão da abstração aos elementos. Nas palavras de Moreno e Sastre (2014, p. 75, tradução nossa):

Um elemento ou dado só pode ser assim considerado se o sujeito lhe confere significado, do contrário, formaria parte dos elementos considerados “insignificantes”, ou seja, não levados em conta (o que não quer dizer que não sejam conhecidos). O significado é, assim, fundamental para a existência dos dados presentes no modelo, e é o que leva a se atribuir uma interpretação ou outra a cada elemento.

Inicialmente, essa imbricada relação entre a abstração e a não abstração ocorre simultaneamente, porque a significação pode não se dar de modo imediato ou claro, por ser resultante da reflexão sobre o elemento, seu contexto, sentidos e outros elementos de sua realidade. Nesse aspecto, Danza (2019) realça que a particularidade desse processo, em contextos diferentes, pode gerar, pelo sujeito, distintos significados para o mesmo elemento, ou diversos sujeitos podem atribuir significados distintos a um mesmo elemento, em uma mesma circunstância. Além disso, os significados de um mesmo elemento, em um mesmo contexto, por um mesmo sujeito, podem mudar, ao longo do tempo.

Moreno e Sastre (2014) mostram que os significados atribuídos pelos sujeitos emanam de uma gênese enraizada em crenças e convicções que direcionam, de modo espontâneo, significados particulares aos elementos selecionados. Tais crenças e convicções se organizam em uma continuidade psíquica com a identidade e estão vinculadas às emoções, por conseguinte, implicadas na significação dos elementos.

Finalmente, as relações e implicações instauradas entre os elementos e seus significados permutam a coerência interna. As ações dos sujeitos e suas ideias estão imbricadas na realidade subjetiva, ou melhor, representação que o sujeito faz do mundo. A organização dos elementos que compõem a representação é fundamental para que o Modelo Organizador tenha coerência interna, mesmo tendo suas ideias e ações não legitimadas pela realidade objetiva.

Segundo Arantes (2012), o sujeito articula os elementos abstraídos e seus significados, construindo relações e implicações entre eles. Essa dinâmica organizativa acontece tão logo exista a seleção e a significação dos elementos ou, de forma tardia, posterior, quando, por exemplo, não encontramos respostas para nossos problemas.

A organização é importante para que um modelo tenha essa lógica interna, individual e, muitas vezes, não compartilhada por outras pessoas. É a partir do mundo interno que nos construímos com o mundo externo, que pensamos como agimos no mundo, resolvemos problemas e conflitos, compreendemos situações e obtemos uma noção de como o mundo e as pessoas funcionam.

Nas relações entre elementos, significados e implicações a organização é empreendida de modo subjetivo, individual e não compartilhado ou compreendido com outros sujeitos (Arantes, 2012), podendo até mesmo ser percebida como incoerente.

As relações são resultantes de inferências que o sujeito realiza entre fatos ou objetos, caracterizadas por vários tipos de relações – causais, emocionais, temporais, lógicas, de proximidade espacial etc. –, dependendo do ponto de vista em que situamos nosso

pensamento analítico. A realidade objetiva atua como um regulador de coerência entre os significados e suas relações, as quais, apesar de diversas, não são infinitas, sempre resultantes da relação da abstração e significação dos elementos.

Quanto às implicações estabelecidas pelos sujeitos, elas remetem à forma como atuam em consequência dos Modelos Organizadores que constroem. Daí a relevância de conhecê-los nesta pesquisa, pois todo o processo de inclusão, desenvolvido ou não pelas vivências acadêmicas promovidas pela Política de Ação Afirmativa, ao passo que parte de efetivação dos Projetos de Vida dos estudantes cotistas, desencadeia as ações dos sujeitos e sua relação com a permanência estudantil. Assim, um estudante cotista de Engenharia, que não sabe o que a graduação representa para seu futuro, que abstrai apenas elementos relacionados à sua insegurança e à sua inabilidade de tomar decisões, por estar inseguro dentro da universidade, por muita retenção acadêmica, pode sentir-se paralisado frente à necessidade de projetar, mesmo que a realidade objetiva lhe seja favorável pela oferta de benefícios sociais e de diversas oportunidades formativas da universidade.

Aspectos culturais e sociais desempenham um papel significativo na formação dos modelos organizadores do pensamento. A percepção, interpretação e organização das experiências individuais são influenciadas pelas normas, valores, crenças e práticas culturais presentes no ambiente social em que o sujeito está inserido. Portanto, os modelos organizadores refletem não apenas as experiências individuais, mas também as influências culturais e sociais que moldam a visão de mundo e as interações do sujeito modificados e atualizados ao longo do tempo.

No exemplo acima, a implicação de seu Modelo Organizador seria justamente não conseguir mobilizar-se para a construção de um projeto de vida e não saber situar o curso de graduação nesse projeto. Por outro lado, um jovem que constrói um modelo sobre seu projeto de vida poderá ter como implicação a imersão no desenvolvimento dos aspectos associados às dimensões de sua vivência acadêmica que estão interligadas aos seus propósitos, executando ações que lhe permitam conquistar seus objetivos e manejar a vida estudantil a seu favor.

De forma simplificada, pode-se afirmar que os elementos e significados constituem um sistema detentor de sentido para o sujeito, no qual se pode capturar determinadas implicações, que são resultados de um processo mental. Elementos que não são notados podem conduzir o sujeito a fazer inferências para que a organização do modelo tenha maior coerência – uma coerência que é subjetiva (Moreno; Sastre, 2014; Moreno, 2010).

Nos processos mentais que os indivíduos realizam, objetivando construir sua realidade, são construídos modelos matriciais, os quais são fontes de outros e permitem a

compreensão de saber como somos, como é o universo que nos rodeia e agir em consequência do que criamos (Marimon; Sastre, 2020). Os modelos matriciais estão em incipiente discussão.

A não existência de ordem ou orientação formal entre a abstração de um elemento, a atribuição de significado e suas implicações para o modelo é relevante. De acordo com as autoras, a seleção de um elemento e o significado dado podem acontecer ao mesmo tempo. Em terceiro lugar, as implicações podem revelar elementos novos que completem o modelo (Moreno; Sastre, 2014).

Importa saber, no nível de considerações finais desta apresentação sobre a TMOP, em seus aspectos funcionais da construção dos Modelos Organizadores, quais processos, no âmbito dos Projetos de Vida, motivaram a pesquisadora a adotar esse referencial teórico-metodológico.

Em primeiro lugar, as pesquisas pioneiras de grande qualidade efetuadas por Pátaro (2011) e Pinheiro (2013), relacionadas aos Projetos de Vida das juventudes. Sabe-se que ainda não existem muitas investigações (ao menos por nós conhecidas) de Projetos de Vida de estudantes universitários. Todavia, esses pesquisadores têm introduzido o tema, nas várias fases do desenvolvimento humano, o que inspira a enveredar por esta vertente no estudo com jovens universitários.

Em segundo lugar, a vida estudantil, em especial a dos estudantes de Engenharia, oferece escolhas, oportunidades e acessos diversos de contribuições aos Projetos de Vida, cujos fatores limitantes ou dificultadores estão presentes e podem ser conhecidos pela abstração de elementos. Por sua vez, os significados profundos e éticos dos elementos abstraídos, a fim de que preencham de sentido, tanto a vida cotidiana como as projeções para o futuro, ilustram o alcance da responsabilidade social da universidade pública retratada na responsabilidade perante si mesmos, os outros e a sociedade.

5 PLANO DA INVESTIGAÇÃO

*Existem muitas formas de se fazer um cálculo.
Um cálculo é um caminho.
(PA).*

Nos capítulos anteriores, o foco esteve na referência teórica que embasou este estudo. Perante o desafio proposto de este trabalho se pautar no funcionamento do pensamento humano, no que concerne ao desenvolvimento dos Projetos de Vida de estudantes cotistas de Engenharia, serão aqui explicitados os objetivos desta investigação, a abordagem metodológica e seus procedimentos, buscando contextualizar a universidade e os sujeitos participantes.

5.1 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os Modelos Organizadores do Pensamento e as vivências acadêmicas que estudantes cotistas de Engenharia, veteranos na FEIS/Unesp, abstraem sobre seus Projetos de Vida. Mais especificamente, busca-se conhecer implicações entre as vivências acadêmicas e a permanência estudantil em suas relações com os projetos de vida desses estudantes.

5.2 Método

No intuito de verificar quais são os Modelos Organizadores abstraídos pelos estudantes participantes, os itens a seguir trazem o percurso metodológico realizado.

5.2.1 Breve caracterização da Universidade e da Unidade Universitária do estudo

Contextualizar os estudantes cotistas, na universidade a que pertencem e nas especificidades de sua Unidade Universitária, é um aspecto importante, visto que o meio social e as características institucionais são oriundos das dimensões da Vivência Acadêmica e, dessa forma, impactam os Projetos de Vida.

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), universidade pública de estudo desta pesquisa, criada em 1976, teve sua origem na fusão dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, unidades universitárias situadas em

diferentes territórios do interior paulista e na capital. Detentora de diversas áreas do conhecimento, a bandeira da democratização e expansão marcam a constante procura da Unesp por romper com a fragmentação, em busca de reconfigurações de políticas em sua cultura, que a legitimem como instituição propulsora de conhecimento, inovação e desenvolvimento ao estado de São Paulo.

A Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (FEIS) foi criada no mesmo ano e é uma das unidades que integram a Unesp, tendo iniciado suas atividades acadêmicas em 11 de abril de 1977. Além de oferecer ensino público gratuito e de qualidade, a Unesp tem se consagrado como um polo de desenvolvimento regional, destacando-se pela excelência de suas atividades de pesquisas científicas e tecnológicas e pela prestação de serviços técnicos à comunidade. Possui ampla infraestrutura, com oito cursos de graduação: Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Agrônômica, Zootecnia, Ciências Biológicas, Física e Matemática.

A universidade foi pioneira em utilizar o Sistema de Reservas de Vagas e cotas em grande escala entre as universidades estaduais no estado de São Paulo. Iniciar a Política de Ação Afirmativa no estado de São Paulo foi consequência de um movimento político e social marcado em 2012, por meio do qual o governo do estado de São Paulo apresentou o Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior (PPISES) e incumbe às universidades estaduais à implantação da Política de Ação Afirmativa, legitimando a inserção de estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica em acessar o ensino superior via escola pública. O destino de 50% de suas vagas para estudantes que cursaram todo o Ensino Médio em escola pública foi preconizado. Nesse percentual, 35% se destinariam a pretos, pardos e indígenas (número que se refere à porcentagem de autodeclarados pretos, pardos e indígenas no estado), mantidos até hoje.

A efetivação do acesso na Unesp se deu pelo Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública (SRVEBP). Tal proposta foi aprovada no Conselho Universitário, em agosto de 2013, com a elaboração e a realização de metas de inclusão em cada curso da graduação. Essa grande tarefa se desenvolveu em cinco anos, mantendo-se um constante percentual fragmentado e ampliado anualmente, em cada ano, a saber: o SRVEBP garantiu a reserva de 15% das vagas em 2014; 25% em 2015; 35% em 2016; 45% em 2017; e 50% em 2018, bem como nos anos seguintes.

Como necessária instância para o suporte e implementação da Ação Afirmativa via SRVEBP, a Unesp cria a unidade administrativa Coordenadoria de Permanência Estudantil (COPE), célula institucional da Administração Central. A instância nasce com a missão de

consolidar a política de direitos, tendo por função elaborar, planejar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a também criada Comissão Permanente de Permanência Estudantil (CPPE), programas, metas e ações que tenham por objetivo promover a igualdade de oportunidades aos estudantes que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a fim de reduzir os índices de retenção e evasão na Unesp.

Assumindo como diretriz referencial o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” realiza o suporte socioeconômico como via inicial de atendimento dos estudantes que vieram da rede pública de educação básica com renda *per capita* de até 1,5 salários mínimos, por meio das seguintes modalidades de auxílio de permanência estudantil, ofertadas pela FEIS: Moradia Estudantil, Restaurante Universitário, Auxílio Socioeconômico (ASE), Subsídio Alimentação, Auxílio Especial, Auxílio Estágio e Auxílio Provisório (emergencial para estudantes ingressantes).

Os sujeitos desta pesquisa foram estudantes beneficiários de alguns dos auxílios supramencionados, em sua maioria, beneficiários de dois ou mais auxílios.⁶

5.2.2 Caracterização dos cursos

Esta pesquisa se direciona a alunos de Engenharia da área de Ciências Exatas, portanto, não incluídos alunos do curso de Engenharia Agrônômica dessa unidade universitária. Tendo em vista que os cursos apresentam especificidades diferentes que podem estar inerentes à vivência acadêmica e aos projetos de vida, cabe uma explanação introdutória de cada curso, sendo comum se tratar de cursos com grade horária integral, duração mínima de 10 semestres e máxima de 18 semestres.

O curso de Engenharia Elétrica tem, entre seus principais requisitos, a aquisição de competências técnicas, operativas, ambientais, jurídicas e administrativas para projetar, desenvolver, testar e supervisionar a produção de sistemas, equipamentos e dispositivos elétricos. O curso vai além de conhecimentos do âmbito da geração, transmissão e distribuição de energia elétrica, permeando essas funcionalidades em automação industrial, eletrônica, telecomunicações, sistemas de controle e instrumentação.

O curso de Engenharia Civil atua com uma diretriz curricular articulando as várias áreas de conhecimento das ciências matemáticas, físicas, materiais e ambientais, cuja

⁶ No Anexo B consta a Resolução Unesp nº 78/2016, vigente na época da realização das entrevistas, e, no Anexo C, a Resolução Unesp nº 33/2023, vigente na atualidade. Ambas revelam diferenças significativas quanto às modalidades de auxílio.

formação se apresenta em eixos centrais, em diferentes e inter-relacionados campos constituintes, sendo os principais: estruturas, estradas, transportes, hidráulica, saneamento e geotecnia, além da construção civil propriamente dita. A graduação busca desenvolver projetos em construção nas dimensões de planejar, organizar e fiscalizar a realização da infraestrutura básica, de forma economicamente viável e sem agressão ao meio ambiente, seguindo uma lógica funcional, estética e de segurança de pessoas e bens.

Por sua vez, o curso de Engenharia Mecânica utiliza as áreas de matemática, física e materiais, em uma formação direcionada aos eixos de cinemática, dinâmica, materiais, termodinâmica, fluidos, energia, acústica, metodologia de projetos.

Os cursos de Engenharia também possuem, como eixo comum, na formação, técnicas em Engenharia, noções de administração e economia voltada para análise crítica de organizações e empreendimentos, fundamentação e prática científica, fomento para a aquisição de habilidades criativas e de solução de problemas, geração de conhecimento tecnológico e suas aplicações, papel do profissional e do campo das engenharias, no desenvolvimento econômico e social, voltado ao empreendedorismo, segurança no trabalho e ética ampliada (aqui direcionado a questões humanas, ambientais e sociopolíticas).

Todos os cursos objeto deste estudo reúnem, em sua formação, uma grande parte do currículo trabalhado em ambiência específica, ou seja, em laboratórios didáticos e de pesquisa experimental, com equipamentos tecnológicos, máquinas, instrumentos e sistemas digitais próprios.

5.2.3 Participantes

Com a intenção de apresentar os participantes desta pesquisa, dois aspectos serão aqui expostos. O primeiro é a escolha e o método de triagem dos sujeitos, ao passo que o segundo, a exposição sucinta da trajetória de vida, aqui restrita ao contexto familiar e econômico.

5.2.3.1 Seleção dos sujeitos

O universo de participantes da pesquisa, em sua totalidade, está limitado a 12 sujeitos, sendo todos alunos regularmente matriculados em cursos de graduação em Engenharia da área de Ciências Exatas da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, da Universidade Estadual Paulista (FEIS/Unesp), na ocasião da coleta de dados. Os participantes somam quatro alunos de cada curso, frequentando entre o quinto e o nono semestre dos cursos de

Engenharia Civil, Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica. Os sujeitos atendem aos seguintes critérios: mostram classificação socioeconômica em vulnerabilidade social vigente nos termos da Universidade e foram, na época da coleta de dados, beneficiários de, pelo menos, um auxílio do Programa de Permanência Estudantil. Os estudantes obrigatoriamente acessaram o ensino superior pelo Sistema de Reservas de Vagas no vestibular, portanto, todos são procedentes de escola pública. O total de participantes garante que, entre o total dos sujeitos, sejam caracterizados estudantes de sexos diferentes e oriundos das duas tipologias de reserva de vagas, ou seja, reserva para Escola Pública (EP) e reserva para Pretos, Pardos e Indígenas (PPI). Os estudantes selecionados ultrapassaram os anos iniciais, aqui compreendidos como os quatro primeiros semestres (dois anos).

A classificação socioeconômica da Unidade Universitária deste estudo adota as referências nacionais do PNAES (2008), sendo os estudantes oriundos de famílias com renda *per capita* bruta de um salário-mínimo e meio. Associados a essa variável, são empregados como parâmetros socioeconômicos principais para a classificação socioeconômica os seguintes indicadores sociais: origem escolar do estudante, moradia do estudante e condição de moradia familiar, ocupação profissional do principal responsável pelo grupo familiar, bens patrimoniais do grupo familiar e existência de variáveis de agravo à situação socioeconômica, como desemprego e/ou doenças incapacitantes dos membros do grupo familiar.⁷

Deve ser esclarecido que não havia nenhum estudante indígena, nos cursos de Engenharia na FEIS, na época da coleta de dados junto aos sujeitos. Em linhas gerais, os 12 sujeitos foram assim caracterizados: 50% de cada sexo, 40% pardos, 8% pretos, 52% brancos. Todos os participantes, na ocasião da coleta de dados, recebiam auxílio socioeconômico e subsídio para alimentação e 90% residiam na moradia estudantil.

5.2.3.2 Aspectos de vida

A apresentação sucinta de cada participante, visando mostrar sua singularidade, em seu contexto social e familiar, é um imperativo para a compreensão dos objetivos deste estudo, intenção limitada à focalização de alguns elementos constituintes das particularidades da vida de cada sujeito. Por motivo de organização e sigilo ético, a apresentação será feita por curso, e cada participante será denominado por uma letra de identificação já aqui demarcada. Optou-se por expor os sujeitos em vista dos marcos próprios de sua vida, apontados por eles

⁷ Os critérios socioeconômicos em que os estudantes foram enquadrados, na época da coleta de dados, foram norteados pela Resolução UNESP nº 78/2016 e pela Portaria UNESP nº 144/2020.

mesmos, durante as entrevistas, o que pode resultar em alguns aspectos diferenciados, em cada apresentação. É importante já demarcar que todos os estudantes são os primeiros membros de sua família a acessar o ensino superior público.

Participantes do Curso de Engenharia Civil

Participante A (PA)

Aspectos de Vida: A estudante do sexo feminino, com 22 anos, autodeclarada parda, casada há dois meses, sem filhos, mora no município da unidade universitária com o cônjuge. Residiu na moradia estudantil até o casamento e, no momento da entrevista, recebia auxílio socioeconômico. Ingressou no curso em 2018, após fazer o cursinho comunitário da Unesp. Oriunda da cidade de Pereira Barreto é a primeira integrante da família de origem a ingressar em curso superior e na universidade pública. O pai, aposentado, com Ensino Fundamental incompleto, exerceu atividades rurais, quando ativo. A mãe é do lar e não chegou a concluir o Ensino Fundamental. A aluna possui duas irmãs menores, que ainda moram com os pais e são seus dependentes. A renda bruta da família de origem era de um salário-mínimo. O cônjuge frequentou Ensino Médio completo, trabalha como funcionário operacional em uma usina da região e recebe um salário-mínimo e meio. A aluna demonstra vínculos afetivos fortes com os pais e irmãos.

Participante B (PB)

Aspectos de Vida: A estudante do sexo feminino, solteira, autodeclarada branca, com 20 anos de idade, é oriunda de município da região da unidade universitária. A família atualmente é constituída pela mãe, com Ensino Fundamental incompleto, do lar, viúva, pensionista, e do irmão, com 23 anos de idade, com Ensino Médio completo e trabalhador de um comércio local. A renda da família bruta é dois salários-mínimos e meio, valor este não voltado à subsistência familiar, visto que o irmão está trabalhando e direcionando seus proventos para a constituição de sua própria família. A estudante é a primeira integrante de sua família a fazer curso superior. Reside na moradia estudantil, desde o primeiro semestre de curso.

Participante C (PC)

Aspectos de Vida: Ingressante do ano de 2019, do sexo masculino, solteiro, autodeclarado branco, com 22 anos de idade, procedente de município da região noroeste do estado, interior paulista. O estudante, desde o início da graduação, reside na moradia estudantil e recebe

auxílio socioeconômico. Possui como membros familiares um irmão gêmeo, também em curso superior, e os pais, casados. A família tem renda bruta inferior a um salário-mínimo e meio, sendo a figura paterna o único provedor, trabalhador informal da área da construção civil, em atividade, cuja escolaridade não alcançou a conclusão do Ensino Fundamental. A família reside em casa cedida, sem nenhum bem móvel ou imóvel.

Participante D (PD)

Aspectos de Vida: O estudante de 23 anos, do sexo masculino, solteiro, autodeclarado branco, procedente do interior do estado de Minas Gerais, tem na genitora, cuja conclusão do Ensino Fundamental não foi possível, a tarefa de única provedora, mediante proventos de uma aposentadoria por invalidez. O estudante possui um irmão com 37 anos de idade, desempregado, com nível de escolaridade similar ao da mãe. Desde o início da graduação, reside na moradia estudantil e foi beneficiário do auxílio socioeconômico. A renda bruta familiar é de um salário-mínimo. A família reside em uma casa cedida por familiares, sem nenhum bem móvel ou imóvel.

Participantes do Curso de Engenharia Elétrica

Participante E (PE)

Aspectos de Vida: O estudante do curso de Engenharia Elétrica, do sexo masculino, autodeclarado branco, solteiro, com 23 anos, iniciou a graduação em 2017. Procedente de município da região metropolitana de São Paulo, fez parte do Programa de Permanência Estudantil, residindo na moradia da unidade universitária e sendo beneficiário do auxílio socioeconômico, desde o início de seu primeiro semestre. Sua família é constituída pela mãe e por um irmão. A genitora, auxiliar de limpeza, divorciada, com escolaridade concluída no Ensino Médio, é a responsável direta pelo núcleo familiar. O irmão do aluno, desempregado, está concluindo a graduação em Administração em uma faculdade privada, custeada pelo Prouni em 100% do custo; tem agravo de saúde significativo e permanente, por uma doença autoimune. A família reside em uma casa cedida por parentes. Nenhum bem móvel ou imóvel é de propriedade do núcleo familiar. Na ocasião da entrevista, a renda bruta familiar era de um salário-mínimo.

Participante F (PF)

Aspectos de Vida: A estudante do sexo feminino, autodeclarada parda, solteira, com 25 anos, iniciou a graduação em 2018. Procedente de cidade do interior do estado de São Paulo, desde

o ingresso, fez parte do Programa de Permanência Estudantil, residindo na moradia da unidade universitária e sendo beneficiária do auxílio socioeconômico, desde o início de seu primeiro semestre. Sua família é constituída pela mãe, uma irmã e uma sobrinha. A genitora, empregada doméstica, solteira, com escolaridade não concluída no Ensino Fundamental, é a responsável direta pelo núcleo familiar. A aluna é o primeiro membro da família no acesso ao Ensino Superior. A irmã da aluna concluiu o Ensino Médio e reside com a família, está desempregada e, no momento, dependente da genitora. A estudante não dispôs de apoio financeiro do pai, em sua subsistência na graduação. Na separação dos pais, o genitor cedeu imóvel residencial para as filhas, acordo que o isentou de arcar com apoio financeiro à família. Possuem um bem móvel. Na ocasião da entrevista, a renda bruta familiar era de um salário-mínimo e meio.

Participante G (PG)

Aspectos de Vida: O estudante do sexo masculino, autodeclarado preto, solteiro, com 28 anos, procedente de país do continente africano, iniciou a graduação em 2017, com acesso pelo Sistema de Reservas de Vaga – categoria PPI. Morando no Brasil desde 2010, adota a migração com o objetivo de buscar qualificação profissional para sustentar sua família e auxiliar o desenvolvimento de seu país. O estudante tem uma filha nascida em seu país, quando tinha 15 anos de idade, a qual está aos cuidados da genitora. Não possui os pais vivos, mas irmãos, no país de origem. Desde sua vinda ao Brasil, não voltou mais ao país. Quando ingressou na graduação, em 2017, fez parte do PPE, residindo na moradia da unidade universitária e sendo beneficiário do auxílio socioeconômico, até 2019, quando perdeu os benefícios por não ter adquirido o desempenho acadêmico, até então estipulado como premissa à recondução dos benefícios. Após a interrupção do apoio estudantil, foi morar em Campinas, onde, com apoio de conhecidos, iniciou atividade laborativa com serviços informais. Em 2021, retorna para o curso e é novamente inserido no PPE e, no momento, reside na moradia estudantil e recebe auxílio socioeconômico. Dadas as condições precárias do país de origem, somadas às próprias condições de vulnerabilidade social do aluno, no Brasil, sua avaliação socioeconômica o caracteriza como independente, com desvínculo de proteção econômica. Dessa forma, sua renda bruta está norteadada pelos auxílios da Unesp, totalizando dois terços de salário-mínimo vigente.

Participante H (PH)

Aspectos de Vida: O estudante com 21 anos de idade, autodeclarado pardo, solteiro, procedente da região metropolitana de São Paulo, desde o início da graduação reside na moradia e recebe auxílio socioeconômico. Sua família está restrita à figura materna, mulher trabalhadora em atividade, tendo concluído o Ensino Médio, atuante como empregada doméstica, com renda bruta de um salário-mínimo. Possui dois irmãos maiores, emancipados. A família reside em uma casa cedida por parentes, sem registro de bens móveis e imóveis.

Participantes do Curso de Engenharia Mecânica**Participante I (PI)**

Aspectos de Vida: A estudante com 20 anos de idade, ingressante de 2018, autodeclarada parda, originária do próprio município, reside na moradia estudantil desde o terceiro semestre de curso, tendo em vista o rompimento brusco com a figura do avô, o qual cedia a residência para a aluna e sua mãe. O conflito familiar destituiu de moradia a estudante, no período da pandemia do Covid-19, não tendo a estudante nenhum suporte da figura paterna. A mãe é a única figura protetora, trabalhadora do comércio local, detentora de escolaridade do Ensino Médio, com um salário-mínimo bruto de renda, impossibilitada de condições financeiras para custear residência própria para si e sua filha. Os vínculos afetivos com a mãe estão preservados, fato que não se estende ao avô, mantendo a condição de desvínculo socioafetivo parcial.

Participante J (PJ)

Aspectos de Vida: Ingressante de 2019, com 23 anos de idade, procedente de município do interior do estado de São Paulo, autodeclarado branco, reside na moradia estudantil desde o início da graduação. A família é constituída por uma irmã, menor de idade, estudante do Ensino Médio, e da genitora, trabalhadora da área de saúde, em instituição privada, detentora do Ensino Médio com formação técnica. A renda da família, na época da coleta de dados, não existia, visto que a mãe, por um agravo importante de saúde, estava incapacitada para o trabalho, sem recebimento do benefício do auxílio-doença pelo INSS, por meses consecutivos, trazendo à família a necessidade de apoio financeiro de familiares e amigos, para a subsistência básica, que trouxe ao aluno a necessidade de apoiar a família com os proventos de sua bolsa de iniciação científica. A família reside em casa própria.

Participante K (PK)

06 Aspectos e Vida: A estudante do sexo feminino, autodeclarada branca, solteira, com 26 anos, procedente da região central do estado de São Paulo, emancipada por rompimento de vínculos socioafetivos, foi transferida de outra unidade da Unesp, em 2018, para a instituição deste estudo. Ela tem, nos benefícios do PPE, sua única via de suporte financeiro para a subsistência. Residindo na moradia da unidade universitária desde que atingiu a maioridade, a estudante busca por si mesma formas de “autossustentar-se”. Apresenta problemas de saúde significativos e reporta à figura do namorado o único amparo de afeto e proteção, no presente.

Participante L (PL)

Aspectos de Vida: A estudante, com 21 anos de idade, é solteira, ingressante de 2019, autodeclarada parda e procedente do município do interior paulista, possui a genitora como único membro da família. A mãe, costureira, desempregada, com Ensino Médio completo, sem renda alguma, na ocasião da entrevista, não tinha qualquer apoio do pai da estudante ou de familiares. A busca por suporte governamental estava sendo feita, visto que a família morava em casa alugada, não mantendo condições financeiras de custear as despesas primárias. A estudante reside na moradia estudantil, desde o seu ingresso, sendo beneficiária do auxílio socioeconômico.

5.3 Instrumentos de pesquisa e procedimentos

5.3.1 Instrumentos de pesquisa

Para alcançar o conhecimento dos Modelos Organizadores do Pensamento dos estudantes participantes, utilizou-se a entrevista semiestruturada, elaborada por *Stanford Center on Adolescence*, em sua forma reduzida, que foi também usada por Danza (2019). A entrevista tem o roteiro preconizado por Damon (2009), sendo acrescida de uma única pergunta voltada para a permanência estudantil (descrita na íntegra, no Apêndice A). O instrumental mostra-se fecundo em explorar os Projetos de Vida, dar liberdade para as respostas, unindo sentimentos a elas. Além desses aspectos, segundo Danza (2019, p. 98), “[...] a estrutura do questionário permite referendar e integrar os valores abstraídos com centralidade na organização do pensamento, ou, ao contrário, apresentar elementos contraditórios que enfraquecem o elemento evocado”. No Capítulo 6, esta apresentação e a discussão serão realizadas.

Para investigar relações entre vulnerabilidade social, vivências acadêmicas e Projetos de Vida, cujos resultados e análise se encontram no Capítulo 7, foi inserida no questionário de *Stanford Center on Adolescence* uma pergunta específica sobre a Permanência Estudantil. Somado a esse instrumental, adotou-se a versão reduzida do QVA-r (Almeida; Soares; Ferreira, 2001). O QVA-r é um instrumento de autorrelato composto por 60 itens, subdivididos em cinco grandes áreas, os quais foram preenchidos pelos estudantes, sem o auxílio do pesquisador. O objetivo do QVA-r consiste em mensurar a adaptação acadêmica.

A versão reduzida contribui com o reconhecimento de cinco dimensões ligadas à adaptação acadêmica: a Dimensão Pessoal, a qual inclui itens associados à percepção de si, do bem-estar por parte do estudante, tanto físico quanto psíquico; a Dimensão Interpessoal, que se refere às relações estabelecidas entre os outros estudantes, às relações mais íntimas, assim como questões associadas ao envolvimento com as atividades extracurriculares; a Dimensão Carreira, a qual engloba pontos referentes às aprendizagens no curso e às perspectivas sobre o futuro profissional; a Dimensão Estudo-aprendizagem, que abrange itens ligados aos hábitos de trabalho, à gestão do tempo e à utilização dos recursos oferecidos pela universidade; e, finalmente, a Dimensão Institucional, a qual inclui pontos sobre o interesse na instituição, o desejo de nela prosseguir os estudos e a percepção das estruturas e da qualidade do serviço oferecido.

A versão reduzida do “[...] questionário viabiliza a resposta de cada item de acordo com o grau de satisfação do participante, em uma escala *likert* ascendente”, que se inicia com “nada a ver comigo / totalmente em desacordo / nunca acontece”, até o grau máximo de satisfação do sujeito, como “tudo a ver comigo/totalmente de acordo/accontece sempre” (o QVA-r encontra-se no Anexo A). Cabe salientar que houve a necessidade de adaptação e validação do QVA-r à realidade linguística e social brasileira, proporcionando, nesse formato, melhor aplicabilidade entre os estudantes brasileiros (Granado *et al.*, 2005).

A versão brasileira do QVA-r contém 54 itens, distribuídos em cinco dimensões. O Quadro 1, a seguir, mostra as dimensões do QVA-r e a relação com os itens. O QVA-r é caracterizado por ser um questionário de rastreamento com dada limitação, quando se gostaria de uma avaliação mais detalhada nas experiências que podem facilitar ou dificultar a vida do estudante (Soares; Almeida; Ferreira, 2006):

Quadro 1 - Dimensões do QVA-r

Dimensões	Itens
Dimensão Pessoal: os itens são associados à percepção de si, do bem-estar por parte do estudante, tanto o bem-estar físico quanto psíquico, estabilidade afetiva e autoconfiança.	4, 6, 9, 11, 13, 16, 19, 22,24, 26, 33, 39, 46, 49
Dimensão Interpessoal: refere-se às relações estabelecidas entre os estudantes, às relações mais íntimas, como as relações de amizade, cooperação, coletividade, assim como questões relacionadas ao envolvimento em atividades extracurriculares, como atividades culturais, recreativas e esportivas.	1, 17, 21, 23, 25, 28, 30, 32, 34, 36, 37, 53
Dimensão Carreira: engloba pontos a respeito das aprendizagens no curso, percepção sobre as competências e capacidades, bem como as perspectivas e expectativas sobre o futuro profissional.	2, 5, 7, 8, 14, 18, 20, 31, 45, 48, 50, 54.
Dimensão Ensino-aprendizagem: abrange itens ligados aos hábitos de trabalho, à gestão do tempo, métodos usados para o estudo, rotina do estudo e como utiliza os recursos da universidade.	10, 27, 29, 35, 38, 41, 43, 47,51
Dimensão Institucional: inclui pontos sobre o interesse na instituição, o desejo de nela prosseguir os estudos e a percepção das estruturas e da qualidade do serviço institucional oferecido.	3, 12, 15, 40, 42, 44, 52

Fonte: Elaborado pela autora.

5.3.2 Procedimentos

A realização da entrevista (Apêndice A) e a aplicação do QVA-r (Anexo A) ocorreram individualmente, em horário, dia e local combinados entre pesquisador e participante, por meio de videochamada (*Google Meet*), levando-se em conta o contexto da pandemia. Tendo-se em vista dificuldades de dois estudantes em realizar a entrevista, no período de urgência sanitária, as entrevistas foram feitas após o retorno das atividades presenciais, em 2022. Os sujeitos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) antes da entrevista, para leitura, análise e envio digital, incluindo assinatura. Foi assegurada a proteção da privacidade e do sigilo dos participantes. Os sujeitos foram informados previamente sobre a necessidade de dispor de, aproximadamente, uma hora e meia para a realização da entrevista e para a posterior aplicação do QVA-r (cerca de trinta minutos para a aplicação do questionário e uma hora para a realização da entrevista). Cabe salientar que as entrevistas foram executadas antes do preenchimento do QVA-r.

As entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente, para que depois fosse possível analisar cuidadosamente as enunciações e como essas falas exteriorizam as representações mentais, ou melhor, os Modelos Organizadores para a compreensão da realidade dos sujeitos.

Os procedimentos de extração dos dados nas entrevistas foram analisados por meio da análise multidimensional, que consiste em analisar as respostas das questões conjuntamente, visando a não fragmentação do modelo organizador. Os elementos que foram considerados centrais para a dinâmica de cada participante foram destacados e utilizados para a construção dos modelos organizadores do pensamento.

Os modelos organizadores foram descritos em tabelas que continham os elementos centrais de cada modelo, seus significados afetivos, seus significados cognitivos e as relações/implicações que estabelecem entre si. A interpretação dessas tabelas levou em consideração a indissociabilidade entre afeto e cognição na mente humana.

5.3.3 Aspectos éticos

Realizou uma reunião individual com cada participante com o intuito de apresentar os objetivos e o compromisso ético de sigilo. Todos os participantes da pesquisa foram informados quanto à não identificação dos sujeitos e à fidedignidade das informações coletadas, bem como sobre a decisão de aceitarem participar ou não da pesquisa. Além disso, foram informados sobre a forma de utilização dos dados provenientes da investigação e sobre as informações para o contato com os pesquisadores, em qualquer momento da pesquisa, entre outros esclarecimentos. A participação foi confirmada mediante assinatura de duas vias do TCLE; sendo uma cópia entregue ao participante da investigação e a outra arquivada pelos pesquisadores. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unesp, campus de Assis, sob CAAE nº 47003621.1.0000.5401, enquadrando-se nas prerrogativas da Resolução Nacional nº 510, de 07 de abril de 2016.

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO REFERENTES AOS PROJETOS DE VIDA

*Se eu voltasse atrás faria Engenharia de novo.
Mas não erraria tanto. Viveria mais outras coisas e buscaria não levar tudo tão a sério.
O medo é que nos derrota. Teria outras lentes em meus óculos.
(PC)*

Esta etapa tem o objetivo de apresentar os Modelos Organizadores do Pensamento que estudantes cotistas de Engenharia, veteranos na FEIS/Unesp, constroem sobre seus Projetos de Vida. Para tal empreita, alguns aspectos dos procedimentos de análise e sistematização dos resultados devem ser evidenciados.

O primeiro aspecto reporta-se ao procedimento de extração dos Modelos Organizadores, para o qual foi escolhida a “análise multidimensional” (Arantes, 2012), procedimento que abarca a condição de as respostas e questões serem analisadas sem separação, visando à não fragmentação do Modelo Organizador. Considerando-se ser o instrumental escolhido detentor de 21 questões dissertativas, centenas de elementos foram abstraídos. Na tentativa de apreender as regularidades e as singularidades do pensamento de cada participante que auxiliasse no alcance dos objetivos deste estudo, optou-se por trabalhar com os modelos centrais, destacados no Capítulo 4. Os elementos que se configuraram como centrais para a dinâmica de cada participante foram revelados por meio dos seguintes critérios:

- Abstraídos em mais de uma dimensão do instrumento de pesquisa adotado na entrevista e que possuem vinculação com a vida cotidiana, o projeto de vida, as vivências acadêmicas, incluindo a permanência estudantil. Esse critério qualificou os elementos, pois, quanto mais presentes ou mobilizados, nas diferentes dimensões, maior sua centralidade no pensamento.
- Atribuídos significados afetivos e cognitivos, pois essa fusão qualifica o elemento na dinâmica do pensamento, por conferir sentido. Cabe esclarecer que se foram obtidas dinâmicas cujos elementos centrais acabaram com determinada valia enfraquecida na organização do pensamento. Nesses casos, optou-se por não se reter no elemento.
- As relações/implicações entre si, desde que imbricadas no projeto de vida e nas vivências acadêmicas. O pressuposto de que o nexo de

relações/implicações torna os elementos mais estáveis, dentro da dinâmica do pensamento, portanto, um critério de centralidade, foi aqui observado. Modelos em que não são estabelecidas relações/implicações entre os eixos foram dispensados.

A fim de não estabelecer categorias prévias de estrutura dos projetos de vida, apenas após a abstração dos elementos e significados e do conhecimento das implicações/relações, foram pensados os modelos presentes no projeto de vida dos sujeitos, em face das diretrizes conceituais exploradas no Capítulo 3.

O presente estudo se deteve no conceito de contexto afetivo-emocional, compreendendo todos os sentimentos, pensamentos e emoções que são parte de um pensamento, cujo significado está nas inter-relações (Moreno; Sastre, 2014).

Tendo-se em vista que os sujeitos deste estudo somam 12 estudantes, foi importante que o processo de abstração dos elementos e formação dos modelos fosse efetuado individualmente, respeitando as singularidades. Por conseguinte, elementos comuns podem ser constituintes de modelos diferentes, dadas as relações, implicações e seus significados.

Os elementos centrais de cada modelo, seus significados afetivos e cognitivos, bem como as relações/implicações que instauram entre si serão expostos de forma discursiva para cada participante. Nesse contexto, é importante destacar alguns aspectos dessa apresentação:

1. O afeto e a cognição, enquanto dimensões indissociáveis na mente humana, quando separados, remetem apenas à necessidade didática e performativa, visto que sentimentos (significados afetivos) se reportam à organização dos Modelos Organizadores. Seguiu-se o procedimento de Danza (2019), que, visando minimizar os efeitos desse seccionamento, atrelou os significados afetivos e cognitivos de cada elemento e não dos sentimentos abstraídos na dinâmica como um todo (Moreno; Sastre, 2014; Arantes, 2012).
2. Considerando se tratar de 12 sujeitos, buscou-se explorar os Modelos Organizadores de forma mais qualitativa, mantendo, neste momento, o cunho descritivo por participante. Dessa maneira, os participantes são apresentados divididos por curso, contendo uma breve descrição de suas especificidades. Os modelos organizadores são expostos por estudante, na conformidade dos elementos centrais, significados, relações e implicações.

A análise dos Projetos de Vida dos estudantes é feita por meio da descrição dos modelos. Essa análise, implementada por uma aglutinação dos Modelos Organizadores dos 12 participantes, conforme o arcabouço teórico construído, possibilita dialogar em suas inferências com os modelos. Cabe esclarecer que milhares de modelos organizadores foram observados. Neste estudo, pautou-se apenas nos elementos centrais e respectivos modelos que viabilizaram conhecer os projetos de vida dos estudantes.

6.1 Descrição e análise dos Modelos Organizadores do Pensamento

6.1.1 Projetos de Vida com compromissos Coletivos e Societários Incipientes

Partindo do pressuposto de que, em virtude da constituição de Projetos de Vida, os sujeitos delimitam caminhos imbuídos de significados marcantes de sua identidade, e que tal identidade, sempre em movimento, tem nos projetos de vida, propriamente ditos, uma constituição processual e dinâmica nas fases do ciclo vital dos sujeitos. Essa mesma identidade está carregada de valores, projeções e circunstâncias que objetivam a realização e a satisfação pessoal. Desta feita, o próprio projeto de vida direcionará escolhas e consequente tomada de decisões, nas dimensões da vida.

Nessa primeira premissa de base, os projetos de vida aqui enfocados reúnem as seguintes características: são estáveis; funcionam a partir de um organizador vivencial; são de longo prazo e articulam-se ao indivíduo e às pessoas em seu entorno; possuem baixo impacto coletivo e nenhum societário de evidência clara ou mais concisa.

Os sujeitos que aplicaram essa modalidade de projeto foram sete participantes (PA, PB, PC, PI, PH, PK e PL), perfazendo cinco estudantes do sexo feminino e dois estudantes do sexo masculino. Desse montante, três alunos foram do curso de Engenharia Civil, três alunos do curso de Engenharia Mecânica e um estudante do curso de Engenharia Elétrica.

A análise permitiu identificar que a centralidade dessa modalidade de projeto de vida é expressa em modelos que preveem, como elementos centrais, a família, o estudo, o trabalho e a condição socioeconômica em todos os participantes deste grupo, focalizados no Quadro 2, abaixo, com seus significados e implicações. O trabalho de análise retrata falas individuais, mas a apresentação dos modelos é decorrente de uma análise do conjunto das falas dos participantes. Para melhor compreensão desse procedimento, falas dos sujeitos serão destacadas posteriormente, contendo considerações da pesquisadora.⁸

⁸ Cabe salientar que os modelos não podem ser divididos, sendo aqui apresentados nesse formato apenas para fins didáticos.

Quadro 2 - Elementos, significados e implicações abstraídos pelos participantes – Projetos de Vida com Compromisso Coletivo e Societário Incipiente

Elementos Centrais	Significados Afetivos	Significados Cognitivos	Relações-Implicações
Família	casamento, filhos, união, inspiração, superação, motivo e mérito	amor, felicidade, cuidado (de si e do outros), reconhecimento e gratidão	melhorar a condição familiar, dar apoio
Estudo	superação, compromisso, esforço, dificuldade, objetivo, via de estabilidade financeira, identidade e sofrimento	angústias, frustrações, tristezas, remorso, culpa, ansiedade, depressão e alegria	Superar desafios da graduação e buscar desenvolver-se, emancipar-se. A superação por meio de um esforço com alta expectativa de recompensas, incluindo a construção de si
Trabalho	carreira, identidade, superação das condições socioeconômicas, ascensão social, paz, proteção	bem-estar, felicidade, motivação, construção de um potencial empreendedor e autorrealização	Construir identidade profissional, superar adversidades socioeconômicas, apoiar a família
Condições Socioeconômicas	necessidades e dificuldades materiais e educacionais	tristeza, angústia, medo, bem-estar, felicidade, insegurança	Buscar independência econômica, apoiar e cuidar da família, autodesenvolver-se, possuir qualidade de vida

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, o foco se concentra na descrição dos elementos centrais/modelos e em sua apresentação, pelos participantes.

6.1.1.1 Elemento Família

A família original, constituída pelos pais e irmãos, aparece na centralidade em seis participantes, conforme descrito abaixo:

Q.3. Mais importante? É estar do lado da minha família, sempre, né?... é... está do lado, quando meus pais também estão do lado, pra tudo o que vier e tudo mais. Q.4. E eu também queria na verdade fazer os dois, eu queria, né? Aí eu pensava: vou fazer a minha faculdade e, além de eu gostar, eu quero dar um futuro melhor pra minha família, sabe? Q.5. Contribuir tudo, mesmo que, tudo que meus pais fizeram, e eles tiveram muita dificuldade desde sempre, isso que eu coloco a importância da minha família na frente. (PA)

*Q.3. A primeira coisa que eu coloco é a minha família, a minha mãe, meu irmão, no caso, porque... é a minha base, né? A minha mãe é a minha base e depois que eu perdi o meu pai, então, assim, eu só tenho a minha mãe praticamente e o meu irmão também, então, como primeiro lugar a minha família. Q.21. Eu nunca tinha saído da minha casa, então, eu entrei na permanência, na moradia e comecei a dar mais valor em certas coisas, no que a minha mãe fazia para mim, lavar a roupa, cozinhar e tudo, então, isso com certeza implica também no meu projeto de vida, porque aprendi gratidão. É esse **amadurecimento**, esse crescimento, que faço o curso pra minha família. (PB)*

*Q.3. As coisas **mais importantes** pra mim, é minha família. Eu acho que a família é base de tudo, que nos momentos que a gente mais precisa é eles que estão lá com a gente, **nos apoiando e nos dando força**. Q.15. Eu quero ser muito feliz. Eu quero poder ajudar muitas pessoas, assim **como eu fui ajudado**, principalmente minha família. (PC)*

*Q.3. É... acho que hoje em dia eu prezo muito pela minha família. Então, a minha família é **muito importante**, porque eu tive que passar num processo em que eu não tinha contato com a minha família, então, para mim, hoje em dia, isso não vale a pena, eu não quero me ver de novo nesse tipo de situação, sabe? Tudo isso que aconteceu nesses últimos dois anos fez eu ter uma relação muito mais forte com a minha mãe. Hoje, ela é a **melhor amiga**, é minha mãe. Eu fui expulsada da família. Hoje sei o valor. Q.9. Olha, daqui a 20 anos eu acho que, não sei. Ter uma boa estabilidade financeira e chamar a minha mãe para vir morar comigo, mas tipo assim, eu acho que é basicamente isso. (PI)*

*Q.3. Eu não saberia definir direito por quê... Bom, acho que a maioria das pessoas falaria: “Ah, minha família, não sei quê.” E, nossa! Esse ano **eu tive tantos problemas familiares** que eu não consigo nem mensurar se eu fosse contar todos aqui, seria: “Meu Deus, a vida desse menino é uma loucura.” Mas, vamos definir coisas mais importantes. Bom, eu vou definir minha família, mesmo tento muitos problemas familiares, porque, enfim, né? Se dá tudo errado pelo menos eles estão lá. Q.6. Bom, da minha família, qual sentimento que me traz da minha família? É, eu não sei direito, **eu estou me aproximando da minha família agora, aos 21 anos**, então eu não sei direito. Ah, às vezes, eu sinto **segurança**. Se eu precisar de alguma coisa, eles vão estar lá, aquele sentimento de que pode estar caindo o mundo e, se eu precisar de um lugar, a minha família me acolheria, porque eles são minha família, né? Mas seria nesse sentido de acolhimento, de segurança, acho que dá parte da minha é isso, parte da felicidade. (PH)*

*Q.3. A minha família, porque **eles me apoiam**, a minha mãe, a minha irmã não tanto, mas tipo, meus sobrinhos e meu namorado. Q.6. Ah, ser rica. **Ajudar** minha mãe. (PL)*

A família é o elemento detentor de significados afetivos e cognitivos relevantes para os jovens. Entre os principais significados cognitivos está ser propulsor de forças e estímulos para o estudante ter forças para superar adversidades e o forte compromisso futuro no cuidado aos familiares, que corresponde à responsabilidade pela família. A instituição familiar é caracterizada com sentimentos de amor, proteção, gratidão, felicidade, reconhecimento. Ações de retribuição aos familiares estão presentes como objetivos a serem alcançados, nos projetos de vida.

Por sua vez, a constituição de família própria, no futuro, como parte de seu projeto de vida, não aparece para dois participantes, quando projetam suas vidas para longo prazo.

Os significados cognitivos que aparecem aqui estão em uma satisfação em poder ser sozinho. A solicitude aparece munida de afetos de alegria, felicidade e autonomia. Cabe ressaltar que a família original desses participantes permanece com relevância, em seus projetos de vida.

*Q.8. Olha, daqui a 20 anos eu acho que, não sei. Ter uma boa estabilidade financeira. **Eu não pretendo ter filhos, não pretendo me casar**, então, tipo, a vida sozinho para mim é uma **vida boa**, sabe? Eu não me importo de **ficar sozinho**, se eu tiver uma casa confortável, talvez chamar a minha mãe para vir morar comigo. Serei dona de mim, terei **autonomia**.* (PI)

*Q.9. Com 40 anos, sei lá. Eu queria que a minha relação com minha mãe fosse legal, que fosse muito boa. E bom, que eu fosse um pouco mais próximo da minha família. Q.14. Olha, essa pergunta é muito difícil pra mim. Porque nesse ano, eu não. Sei lá, quando você perguntou, como você se imagina daqui um tempo, né? Eu sempre me imagino sozinho. Gente sozinho também é **feliz**. Eu nunca consigo me imaginar com alguém, com outras pessoas. Pode ser que tenha outras pessoas, mas sei lá. Eu nunca me imagino com outras pessoas. Bom, se tiver algum, eu quero também, **mas não consigo me imaginar com uma família**, com outras pessoas assim. Então, minha **felicidade** será sozinho.* (PH)

Os participantes que incluem a constituição da própria família como um dos objetivos de vida a ser alcançado apontaram os significados cognitivos de casamento, filhos, união, inspiração, superação, motivo e mérito. Sentimentos de amor, felicidade, cuidado (de si e do outros) e gratidão estão aqui presentes:

*Q.14. Bom, eu imagino que eu vou estar com **minha família aumentada**, né? Eu espero, né? Porque eu pretendo **ter meus filhos, sentir esse amor**. Q.16. A família é a mais importante **alegria**.* (PA)

*Q.14. A gente ter alguém para **cuidar e ter quem cuide de mim**, alguém para você se inspirar, não seria **inspirar**, mas um motivo pra você continuar, que eu acho que, quando você tem uma família, filhos, isso é um super motivo a mais, é um **bônus** a mais, não é um peso nas suas costas, é um **benefício**. Q.10. O meu projeto de vida é me formar, casar, ter filhos. Q.15. Olha, para mim, **a felicidade** não está no dinheiro. Para mim, está em ter uma família.* (PB)

*Q.6. Olha, eu espero daqui a cinco anos já estar formado. graças a Deus. Espero... **constituir uma família e ser muito feliz**, porque eu acho que o dinheiro não é tudo, acho que o que importa é a felicidade. E eu espero olhar para trás e ver que todo aquele caminho que eu percorri, durante a graduação, tem um sentimento de **gratidão**. Q.8. Olha, num primeiro momento, com 40 anos eu já espero **ser pai**, ter constituído uma família. E ter o sentimento de ver meu mérito, minha força, e de poder passar tudo aquilo que eu vivenciei para os meus filhos, cuidando deles.* (PC)

*Q.14. Eu já tenho quatro sobrinhos, então. Ah, eles têm, não tanto a minha idade, mas uns três anos de diferença. Aí eu já namoro atualmente, aí eu pretendo **casar e ter um filho**. Um só está bom. Sem família, não temos apoio e, sem apoio, não temos **felicidade**. A família nos dá um **motivo para superar** as dificuldades.* (PL)

A participante a seguir não mantém contato com os pais, desde o início da graduação. Não apresentou a família original como elemento do modelo. Contudo, a família que

constituiu, na atualidade, com o namorado comprova a importância do elemento, em seu projeto, tanto no presente como na projeção futura:

*Q.6. Quero ter uma união **forte** com meu namorado. Ele é a única pessoa que tenho no mundo, que me dá apoio, me protege, **cuida** de mim na minha doença. Q.9. Se eu for uma pessoa melhor, talvez tenha até um filho. Q.9. Terei talvez um filho. Mas não vou abandoná-lo. Q.11. Quero ter meu negócio próprio, uma **união** verdadeira para dar e receber **amor**. Um **casamento de felicidade**. (PK)*

6.1.1.2 Elemento Estudo

O elemento estudo deve ser esclarecido em seu campo de compreensão buscado neste trabalho, que extrapola aqui o ato de estudar. Neste elemento, serão explorados os aspectos do ser e viver na universidade, com os seus desafios, expectativas e realidade. Aspectos da identidade estudantil também podem ser aqui percebidos.

Compõem este elemento os significados cognitivos de superação, compromisso, esforço, dificuldade, objetivo, via de estabilidade financeira, identidade e sofrimento. Em consonância, os significados afetivos aparecem em angústias, frustrações, tristezas, remorso, culpa e alegria. O elemento estudo foi o que mais aparece com sentimentos desfavoráveis.

Do total de participantes, cinco concebem o estudo como uma das coisas mais importantes na vida:

*Q.3. outra coisa também **importante na minha vida é a minha faculdade**, eu quero terminar ela e concluir, eu quero **superar** minhas expectativas, porque, quando eu entrei na faculdade, eu não sabia nada de nada, é... coisas mais básicas assim, ah, sobre coisas sociais também, eu tinha muitas dificuldades... Q.4. Isso, porque até a faculdade, desde pequena eu tive essa afinidade, que eu escolhi Engenharia Civil, né? Aí na minha família tem bastante de gente que é pedreiro e tudo mais e eu sempre gostava de observar as obras desde pequenininha e eu tinha bastante afinidade com desenho e aí no começo eu até queria um pouco de Arquitetura, só que **como Engenharia Civil estava mais próximo de mim**. Q.5. Tá, vou começar pelas **acadêmicas** então, é... igual eu falei, né? Eu vim de escola pública e na minha última escola o pessoal focava mais nas provinhas que tinha tipo, Saesp e tudo mais, eles não mostravam para a gente que tinha uma vida após o Ensino Médio sabe? Eles falavam: “Vocês têm que fazer uma faculdade”, só que não ajudavam a gente a pesquisar, até quando eu saí do Ensino Médio, eu era muito perdida e não sabia quase nada, eu descobri com um amigo sobre o cursinho e eu comecei a frequentar e tudo mais, eu já sabia que eu queria entrar numa faculdade, só que eu não tinha acesso a uma informação, sabe? Tipo, era faculdade depois, aí, então, eu tive, eu sofri bastante pra entrar na faculdade, aí agora dentro da faculdade **eu sofro** por questão de não conseguir acompanhar os colegas, né? Porque teve bastante coisa básica assim no ensino mesmo, na disciplina, que eram os dois primeiros anos normalmente, né? Que é o ciclo mais básico, eu tive muita **dificuldade**, acabei a matéria, e aí embolou um pouco o meu, é... **o currículo**, né? **Que aí foi aumentando, a grade de horário também dava choque, então, eu passo um pouco dessa dificuldade de acompanhar**. A faculdade é um **esforço**. Tinha muita **tristeza** de ir mal. Q.7. Nossa, tá difícil, porque **agora eu estudo bem mais, sabe?** Quando passo, fico muito alegre. Eu tenho que ficar até tarde estudando, é igual*

*eu falei, eu devia fazer atividade física, né? Pra saúde, só que, às vezes, eu elimino isso da minha grade pra tentar estudar cada vez mais e, às vezes, eu estudo tanto que, às vezes, nem entra na cabeça, sabe? Chego a estudar oito horas, fora as aulas. Eu acho que acaba piorando a **angústia**, né? Se a gente não faz outra coisa pra distrair a cabeça. (PA)*

*Q.4. É... **no momento, eu me encontro, bem assim, feliz** com meu curso, eu tô sentindo que eu já tô me adaptando bem com os professores, com essa possível volta do presencial, né? Que o início da minha faculdade foi dois anos on-line, né? Então eu me sentia bem perdida no começo. Mas agora eu já consigo me enxergar bem no ramo da Engenharia Civil mesmo. Q.5. **A vida acadêmica é a nossa vida. Tudo** gira em torno dela. Se tiro nota, fico feliz. Se não tiro nota, caio em depressão, **tristeza. Sinto culpa, remorso.** Quando vou bem, me sinto tão leve, **feliz.** Tenho 32 horas aula/semana e estudo seis horas por dia. Tenho culpa de não conseguir estudar mais. (PB)*

Q.3. A faculdade é muito importante. Por que quem eu sou? Estudante de Engenharia Mecânica. Então, o que eu faço é o que eu sou, minha identidade. Não sei bem se é identidade ou personalidade. Q.4. É sofrido muitas coisas. O tanto que estudo não é o tanto de nota que tiro. No começo caí em tristeza, tive que fazer tratamento. Depois fui aprendendo estudar de jeito diferente. E sou grata. Fiz ETEC e tive bons professores. Mas falta inglês e francês, por exemplo. Q.12. Meu projeto está o estudo. Na faculdade que, como diz uma música, me dá a alegria e tristeza para mostrar o que sou. (PI)

Q.2. A partir do momento que eu entrei na faculdade, eu assumi um compromisso com a faculdade, então, muitas vezes, eu deixei de jogar pra estar estudando, pra fazer um evento da faculdade, e eu acho que tem dado certo isso Eu vou superando meus erros. Tipo, eu era muito desfocado. O estudo me ajuda a melhorar isso. Q.4. É difícil ser bom no curso, mas não impossível. Então, quero me sentir bem sendo bom no curso, vencer, superar. Minha vida, então, é fazer tudo o que for preciso para a faculdade. Todo o resto está em segundo plano. Infelizmente, até minha saúde, às vezes, fica ruim. Mas se eu não esforçar, eu sinto culpa e caio na depressão. (PC)

O papel central da vida estudantil aparece nos demais sujeitos, os quais demonstraram sentimentos e ações voltadas à vida universitária:

*Q.2. E assim, tem a faculdade e as coisas da faculdade, e aí a gente tenta meio que mesclar, né? Porque assim, eu faço a graduação, né? Que é em Engenharia Elétrica. Eu faço parte de **um grupo de extensão** também, né? Que é o **WebDesign** e eu também faço parte de algumas coisas aqui da moradia. Sou representante da minha ala, ajuda o pessoal da permanência com algumas vistorias também, e eu **faço o meu estágio** também, então, são muitas coisas pra fazer durante o dia e, nesse período de pandemia, por exemplo, a gente vem pra esse meio que a gente fica meio “só orgulho” (1m32s), assim, a gente fica “Meu Deus, eu tô vivendo só pra isso, isso é a minha vida.” É meio complicado, mas, no mais, é isso, tipo, uma das grandes dificuldades é saber mesclar o tempo, porque uma coisa que a gente falava muito, falava não, eu vim percebendo isso agora, que, na pandemia, quando a gente olha para o presencial, a Engenharia, ela se tornava um curso muito mais difícil na pandemia, no presencial. Só que a gente, vendo isso da pandemia, a gente percebe que era tão difícil, sofrimento que só, era tão mais fácil de você estudar, de você viver naquele meio. Quando na pandemia, a gente tem aula em casa, tem tantas facilidades, tantas coisas, só que, mesmo assim, parece que a dificuldade é muito maior, por esse, eu não sei explicar, mas parece **que é muito difícil você se dedicar o tanto que você dedicava** antes para a mesma tarefa. E é mais ou menos isso, eu me sinto assim, corrida, com o tempo corrido e tentando fazer tudo que dá, que está ao meu alcance, acho que mais ou menos isso. Tem que fazer para se manter vivo e ainda fazer todas*

as outras coisas. Então, 24 horas é muito pouco para a vida acadêmica e penso que sem ela não terei estabilidade financeira, aí tento superar as dificuldades. (PH)

Q.5: E em relação às minhas coisas da faculdade, que também tinha esse ponto, do estudo. Eu estou com uma falta de exercício na mente, e uma coisa que eu também já tinha comentado que tem me ajudado muito é essa questão de estar em um grupo de estudos. Fica um negócio tão difícil... que tenho medo de fazer prova, eu tenho medo de ver o quanto que eu tô ruim e... eu acabo “num” travando tudo, achando que eu sou ruim em tudo, que eu não consigo acompanhar o pessoal daqui de Ilha, que é muito difícil. Tenho medo e sofro muito na época de provas. Se estudo, vou mal. Se não estudo, também. Mas o estudo é a minha única chance de ser alguém. (PK)

*Q.2. O estudo, a faculdade são muito importantes. A gente não tem muita coisa ainda, mas eu faço faculdade justamente para poder mudar isso no futuro. E o estudo é a minha vida, o que eu tento ser, porque, antes, eu sempre gostei de estudar... foi algo que eu gostava de fazer, eu faço Engenharia Mecânica porque eu gostei dessa área, eu fiz um curso no SENAI e eu gostei dessa área. Mas mesmo gostando é um caminho de espinhos e lágrimas também, tem muita dificuldade, que dá tristeza e te faz sentir um ninguém, uma burra. Q.3. A faculdade, porque eu acho que é um meio bom para eu conseguir o que eu quero no futuro. E aí eu sempre fico muito **animada**, porque, no começo, tá dando certo e eu estou conseguindo acompanhar tudo e aí eu fico bem motivada, me dá **alegria** passar nas matérias. Tem veteranos que eu conheço que elas ainda conversam com a gente, sabe? Elas vêm dar palestra. Elas conversam. Por exemplo, eu tinha uma madrinha quando eu entrei e ela conversa comigo até hoje. E ela sempre me pergunta sobre. No meu primeiro semestre, quando ela viu que eu reprovei, ela conversou comigo no privado, sabe? Q.19. É de grande importância. Porque, por exemplo, atualmente sou só eu e minha mãe, né? Como a minha avó faleceu, aí ela que morava com a gente. E aí, como o namorado da minha mãe faleceu, que ele ia entrar pra família. Ele queria que eles se casassem, quando ela se aposentasse, porque ele morava no sítio. Mas agora, como sou só eu e minha mãe, ela não tem condições de manter na faculdade. E eu acho que só pela faculdade eu vou conseguir ter um emprego que me dê mais do que, que me dê o suficiente pra nossa vida. Então, é superimportante que a universidade seja para todos. (PL)*

6.1.1.3 Elemento Trabalho

Os participantes, com o modelo Projeto de Vida, abstraíram o elemento trabalho com bastante centralidade. O elemento recebe os significados afetivos de realização, bem-estar, felicidade e sucesso. O trabalho traduz a possível superação das adversidades socioeconômicas, que, por sua vez, estaria vinculada ao bem-estar e à felicidade passível de ser gerada também por bens de consumo a serem adquiridos, além da proteção familiar. Na qualidade de portador de significados cognitivos, o trabalho incorpora a carreira e sua identidade, superação das condições socioeconômicas atuais, tanto em ascensão social como em bens materiais e proteção familiar. Quanto aos significados afetivos, aparecem bem-estar, felicidade, construção de um potencial empreendedor e autorrealização.

Para esses estudantes, é muito importante que eles desempenhem, no futuro, um trabalho que seja potente em significados, como se pode verificar a seguir:

Q.11. *É... mas aí eu quero me especializar, eu quero começar a trabalhar, eu quero **crescer** nessa parte do serviço. É... talvez **fazer o meu próprio negócio** e depois pensar mais, quando eu tiver mais pra velhice talvez, né? Fazer planos de vida, eu sei que nada vai ser do jeito que a gente imagina, mas não só pensar no trabalho, mas também mais pro futuro fazer viagem, sabe? É... e entrar num trabalho e conseguir **experiências** e tudo mais. Q.5. Mas eu espero estar num emprego, é... por enquanto, eu não quero uma coisa tão, tão grande assim, eu não sou tão, eu sou ambiciosa, mas eu sei que agora a gente tá passando por esse período de pandemia, que vai gerar uma crise no ano inteiro, já tá gerando, **mas eu espero já estar empregada, tudo certinho, com a vida mais encaminhada, eu quero ter planos**, porque um dia eu quero **ter um negócio** próprio pra mim, alguma construtora ou algo do tipo, eu quero já estar encaminhada, já estar com essa experiência talvez já, pra conseguir alcançar os meus objetivos e os meus sonhos. Q.7. Nossa, de felicidade, de dever cumprido, igual eu falei, é difícil estar bem-sucedida até lá, vai demorar muito, só que eu quero estar um pouco estabilizada já, no sentido de já ter um emprego e poder contar com ele, é... um pouco de, um terço **do dever cumprido**, né? Talvez um pouco menos e nossa, **a felicidade**, né? De estar conseguindo ver o comecinho do retorno, de toda aquela vez que eu me esforcei, que eu deixei algumas coisas de lado, pra tentar fazer a faculdade. Q.13. Quero trabalhar na minha carreira, em meu negócio. Não sei como. Mas carreira é trabalho legal, que toca fundo no peito. (PA)*

Q.3. *Trabalhar no meu sonho. Q.6. Ah, eu me imagino muito trabalhando na minha área, eu quero trabalhar na área de construção civil mesmo. Então, daqui a cinco anos eu já vou estar formada e eu me imagino trabalhando ou em alguma empresa ou já trabalhando por conta em algum projeto e assim. Q.7. É um sentimento... assim, de... como eu posso dizer, de **realização**. De que tudo o que eu tive que desfazer ou todas as dificuldades que eu tive nesses cinco anos de faculdade estão me trazendo retorno. Q.11. O meu projeto de vida é me formar na faculdade, conseguir **trabalhar na minha área**, conjuntamente com isso. Q.13. Carreira é isso. Mostrar o que você é pelo que você sabe. Quero a carreira no trabalho. (PB)*

Q.5. *Olha, eu espero daqui a cinco anos... estar com um trabalho muito bom, mas eu não digo um trabalho que eu vá ganhar, nossa, 100 mil reais, mas eu quero um trabalho que eu possa morar numa cidade que eu goste, constituir uma família e ser muito feliz. Q.13. O mundo muda toda hora. Não sei se a Engenharia será assim, como é hoje. Então, não penso em carreira de hoje. **Penso em ter conhecimento para ter um trabalho no que eu conheço**. Q.15. Para mim, a felicidade não está no dinheiro, mas ter um trabalho que te dê uma **personalidade**... é importante. Q.13. A gente almeja ser alguém na vida pelo trabalho, no meu caso, de engenheiro civil, para a gente poder ter uma vida que a gente não teve antes. Q.20. Da desigualdade, sim, eu pretendo. Se Deus quiser, eu vou ter um emprego muito bom, e eu pretendo ajudar a muitas pessoas. (PC)*

Q.3. *A terceira coisa é o trabalho. É... acho que hoje em dia eu prezo muito o trabalho. Eu estou tendo dificuldade de adaptação pós-pandemia, mas, assim, eu tô tentando seguir em frente e me formar, aí o trabalho é um grande sonho. Q.6. Olha, daqui a 20 anos, eu acho que ter uma boa **estabilidade financeira**, porque terei meu trabalho, serei engenheira e farei um trabalho que eu diga ser eu, no meu melhor. Q.11. Você não tem que fazer pelo dinheiro, você tem que fazer porque você gosta daquilo, imagina você tá com os seus 40 anos, 50 anos fazendo uma coisa que você não gosta. Tendo que acordar todo dia cedo, para estar num ambiente que você não quer estar. Q.13. Eu acho que isso eu não consigo imaginar, então, para o meu projeto de vida, eu quero estar na área que eu gosto, que é trabalhando na área da manutenção, porque é a mecânica pura. E dar treinamento para empresas. Acho que é isso, eu não almejo muitas coisas, mas eu acho que isso é o principal que eu penso. (PI)*

Q.3. *O trabalho tem que ser algo que mostre o que eu serei, o que vou construir. Porque eu serei muito mais do que conhecimento. Serei também essa dor que eu sinto e está alegria. Tipo. Chorar, sentir o gosto do salgado, quando a gente chora por estar feliz. **Felicidade** tem*

o gosto do salgado. Q4. Porque com o trabalho eu sou muito, poxa é tempo da sua vida que você tá dedicando pra só ganhar dinheiro? Não. E você tá meio que deixando de viver pra ganhar aquele dinheiro, aí eu penso assim: “Poxa, tô consumindo a vida.” Então, não precisarei gastar o tempo de ninguém e só precisarei gastar o meu tempo, que eu vou gastar fazendo uma coisa que eu gosto, então pra mim estará Ok. Acho que é isso... (PH)

*Q.7: Eu me imagino com uma casa cheia de cachorro, com meu próprio negócio, com... É... eu acho que uma coisa que eu quero muito, assim, é ter condição de tipo, assim, ter um negócio, onde eu consiga desenvolver coisas relacionadas com a tecnologia e materiais e que essa empresa consiga contribuir de alguma forma na localidade aqui, porque eu estudei a minha vida inteira na escola pública, eu tô fazendo uma universidade pública, eu tive bolsas de... bolsas pra estudar, bolsas pra pesquisar da parte pública, né? Acho que é mais do que o meu dever, pegar e ir... fomentar alguma coisa, ajudar alguma coisa, dar essa contribuição local, pelo menos local. Eu queria muito fazer alguma coisa local. Quero **qualidade de vida e paz**. Esse negócio de ter um trabalho, de olhar para trás e ver as coisas legais que descobri ou que contribuí ou sei lá, né?... Acho que isso é o que tá mais próximo de satisfatório, né? Acho que é isso. (PK)*

*Q.13. Eu pretendo ter uma carreira na Engenharia Mecânica. Gosto de pensar que vou trabalhar com projetos, talvez até de aeronaves. Isso me traz **paz e me motiva**. Penso que seria muito **feliz** em ter trabalho e carreira. Porque você pode ter um trabalho e ele não te dar uma carreira. Aí você não cresce e perde a sua chama de vida. E a Engenharia é a mudança, igual a sociedade. Tudo muda. O trabalho tem que **ter realização**, para valer a pena. (PL)*

Dos participantes desse modelo, um não colocou o exercício funcional da Engenharia como objetivo de trabalho, não remetendo igualmente o exercício profissional como desejo, no campo da Engenharia:

*Q.5. Enfim, dinheiro não é tudo, mas é muito importante. Mas o estágio, porque eu não trabalho em uma área da Engenharia de fato, eu trabalho num banco, só que é muito diferente, porque, depois que eu entrei no estágio, principalmente, eu fiquei com essas dúvidas, será que eu tô no curso certo? Porque eu não uso coisas específicas da Engenharia Elétrica no meu estágio, eu uso coisas específicas da Engenharia, mas não da Engenharia Elétrica. E eu fico assim: “Nossa, cara, eu gosto tanto disso aqui, será que eu escolhi bem mesmo?” Mas, acho que também é um **sentimento de segurança**, de estar ali. É pensar que não preciso ser só um engenheiro elétrico. Posso ser outras coisas com a Engenharia. (PH)*

6.1.1.4 Elemento Condição Socioeconômica

O elemento Condição Socioeconômica aponta limites, circunstâncias, ideários e estruturas impostos aos estudantes pelo marcador de classe. Esse elemento aparece vinculado em vários outros elementos, de sorte a reconhecer e identificar os recursos disponíveis aos estudantes que afetam as oportunidades e possibilidades dos jovens, em seus projetos de vida.

Para a identificação e a apreensão desse elemento, foram incluídas falas que abarquem o vetor de vulnerabilidade econômica como o vetor antagônico projetado pela estabilidade

financeira, seus significados, produtos de acesso presentes na projeção, traços de identidade a ser construída e outros fatores que remetem a esse sentido:

Q.3. Eu sinto essa dificuldade, sabe? De não conseguir muito acompanhar os amigos, porque vim de escola pública... e dificuldade dentro de casa, né? Porque, querendo ou não, é... é, a minha mãe trabalha como faxineira e tudo mais, aí diminuiu um pouco o serviço dela, então, um pouco de dificuldade a gente tem financeiro, assim, né? Agora que as coisas estão melhorando, minha mãe teve que fazer empréstimo. Q.15. A felicidade tem uma coisa que também passa por não sofrer com a falta das coisas, tipo, viver bem financeiramente. (PA)

Q.7. É um sentimento... assim, de... como eu posso dizer? De realização. De que tudo o que eu tive que desfazer ou todas as dificuldades que eu tive nesses 5 anos de faculdade estão me trazendo retorno. É esse sentimento que terei uma boa condição financeira. Q.10. Eu imagino que seja a parte inicial dos sonhos, das nossas é... de almejar alguma coisa e depois, ao longo dos anos, conquistando aquilo que você sempre sonhou, o que você espera do seu futuro, então, pra mim, o projeto de vida englobaria o que eu espero da minha parte financeira, amorosa, familiar, tudo. (PB)

Q.5. Ah, graças a Deus, com a bolsa do auxílio socioeconômico é possível eu me manter aqui muito bem, porque como tem os meus processos, né? A minha família não tem uma situação financeira muito boa, né? A gente é pobre. E graças ao auxílio, eu consigo me manter muito bem e nisso eu posso estudar, porque talvez, se eu não conseguisse o auxílio, eu não estaria aqui hoje, então, eu sou muito grato a Deus por isso. Q.11. Olha, eu pretendo me formar, conseguir um bom emprego logicamente e ter superado a pobreza, quando puder ser realizado na atividade que eu escolhi para fazer. Q.16. Dinheiro não traz felicidade, mas pode proporcionar muitas coisas para a gente ser uma pessoa e um engenheiro melhor. Com 40 anos, posso viver essas coisas. (PC)

Q.3. Eu estou tendo dificuldade... aí eu trabalho, faço bicos. O trabalho, como eu saí de casa, a minha mãe não me ajuda tanto... ela tá cheio de dívida e ela ainda tá pagando essas dívidas, então, eu evito pegar muito dinheiro com ela, porque ela a vida inteira me criou sozinha, sem pai, e a vida inteira ela pegou esse dinheiro pra me criar. Então, trabalho os fins de semana para poder pagar meu notebook, poder comer bem uma vez na semana e pagar a academia, que adoro. Não quero que a minha mãe tenha que mandar todo o dinheiro para eu me sentir confortável, então, eu corro atrás pra dar esse luxo que eu tenho. (PI)

Q.3. Minha família não pode me dar tranquilidade financeira. Eles não têm nem para eles. Q.5. Eu estou fazendo Engenharia Elétrica e trabalhando on-line para um banco. Com linguagem de programação e fazendo aplicativos. Trabalho com sistemas digitais da Engenharia, mas não é Engenharia. Q.6. Não sei se consigo imaginar daqui a cinco anos. Tenho e tive muitos problemas com a minha família. Porque fazer a facul é deixar de ajudar na comida da casa. Paguei o preço. Então, tive que me virar. Q.15. Agora eu estou meio que sentindo a felicidade, pois posso comprar coisas que não podia, pois eu ganho um pouco de dinheiro e posso adquirir algumas coisas. Pude ir pela primeira vez ao dentista particular. Q.16. Me faz feliz me desafiar, hoje sou menos pobre. (PH)

Q.1: Minha criação não tem essa de filho ficar com pai dando comida para ele fazer faculdade. Q.5. Quero poder ter minha independência, comprar as coisas que preciso e isso me deixará feliz, porque poderei ser eu. Q.11. Meu projeto de vida é ter uma empresa minha e ter condições de ter qualidade de vida. Q.17. Ter saúde e autonomia financeira, trabalhar no que gosto, amar e ser amada. Q.9. Mas ter, em relação às coisas, eu falo que é ter tranquilidade financeira, com certeza que isso já faz... Eu tava até comentando disso com o meu namorado, que eu acho que já tem uns... não sei, acho que desde os meus 13 anos eu

num... *Eu tenho preocupação em relação à conta, em relação às coisas, entendeu? Eu não preciso ser rica, não preciso, não preciso, eu tendo um conforto ali, aqui é um lugar maravilhoso.* (PK)

Q.3. Dificuldade financeira é uma vespa no estômago. Li isso em um livro e entendi minha gastrite [risos]. Q.9. Com 40 anos, espero ter estabilidade pela minha profissão. Poder comprar as coisas também é importante. Ser é importante. Mas ter também é. Q.17. Eu acho que viajar. Ter mais momentos de diversão, como vejo na TV. Q.18. Eu gostaria que as pessoas não fossem ricas e pobres. (PL)

Dos sete participantes, dois estavam trabalhando no momento desta pesquisa, conciliando a graduação e o trabalho:

Q.5. Eu estou trabalhando para um banco com aplicativos, usando linguagem de programação. Assim, consigo me manter melhor. Embora seja por semana, consigo comprar coisas que precisava. Comprei meu notebook, roupas e meu celular. Com a permanência, eu pago meus custos com refeições. Mas será por pouco tempo, infelizmente. (PH)

Q.3. Como eu saí de casa, a minha mãe não me ajuda tanto. Tanto porque ela tá cheio de dívida e ela ainda tá pagando essas dívidas, mas eu tô trabalhando por causa disso, porque não quero que a minha mãe tenha que mandar todo o dinheiro pra eu me sentir confortável, então, eu corro atrás pra dar esse luxo que eu tenho. Que é comer o que eu gosto, vestir as roupas que eu gosto, sabe? Quando ser engenheira terei sempre esse luxo. (PI)

Existe uma rede de significados da junção dos elementos, sendo que, de forma clara ou implícita, o elemento “condições socioeconômicas” está transpassado nas intenções voltadas à sociedade pelos jovens ou em sua percepção do que é ruim ou poderia ser melhor, no mundo:

*Q.18. Eu acho que principalmente... investir em **educação** de forma correta, sabe? Levar cultura para as pessoas e tudo mais, é... algo, empatia, normalmente, igual eu tô aqui falando, eu tenho pouco, mas tem muita gente que tem menos que eu ainda, sabe? E não tem acesso à educação direito, sabe? Outra coisa, que, em vez de só reclamar e apontar o problema, eu acho que mesmo as pessoas que teria, conseguir, sabe?, **fazer doações, eu falo até questão de alimentação**, porque, muitas pessoas que praticam a violência também, acaba é... como que fala, culpando um pouco o ato de violência, por ter, não ter tido acesso à educação, uma educação, não que seja uma educação correta, uma educação que seja realmente mais aprofundada com culturas e tudo mais, é, porque, pra ser um lugar mais justo para as pessoas, né? Pra elas conseguirem se formar, não sei, ou conseguir um **emprego legal e decente**, eu acho que isso...* (PA)

*Q.18. No momento, eu não sei te dizer se eu consigo fazer alguma coisa que realmente tenha impacto. Eu te falo que eu vou participar de um projeto pelo grupo PET que a gente vai estar incentivando os alunos de **escola pública** a prestar o vestibular da Unesp. Então, eu vejo isso como uma certa iniciativa, sabe? Q.19. Não sei ainda como, nem por onde, mas pretendo. Acho que o **estudo** é importante para o **trabalho digno** e para o projeto de vida de nós, jovens. A educação pode nos tira das **condições difíceis de vida**, como as que minha **família** já passou.* (PB)

*Q.19. Da **desigualdade** sim, eu pretendo. Se Deus quiser eu vou ter um **emprego** muito bom, e eu pretendo ajudar a muitas pessoas. Porque é muito difícil **você ver crianças às vezes sem ter o que comer em casa**. Claro que a gente não consegue ajudar o mundo todo. Mas, se a gente conseguir ajudar pelo menos **o nosso vizinho e a nossa família**, isso já é suficiente. Porque, se cada um ajudar um pouquinho, não haveria fome no mundo. Acho que isso é a base de tudo. E a respeito da segurança, lutar por medidas, nem que seja no governo, nem que seja indiretamente, por meio de um voto, de alguém que investir na **educação**, no lazer, na saúde, porque eu acho que, se você investe nisso, talvez a segurança seria bem melhor, eu acho. (PC)*

*Q.18. Uma coisa que me incomoda muito no mundo é o egoísmo. As pessoas, elas não pensam como as outras pessoas se sentem. Tanto que hoje em dia a gente consegue ver a **fome**, a gente consegue ver a mudança do clima, porque tem muito desmatamento, por causa do agronegócio, principalmente na Mata Amazônica. As pessoas desmatam, porque têm que viver. Que trabalho é esse que faz o mal? E, tipo assim, isso vai afetando as pessoas, pouco a pouco, entendeu? Por exemplo, por causa dessa mudança de clima, o pessoal da agro tá tendo muita dificuldade no plantio das coisas. Isso vai afetar **no preço das coisas** no mercado, entendeu? Isso é uma coisa que me incomoda muito, **de você ter que se esforçar pra comprar uma coisa**, que, tipo assim, muita gente joga fora, muita gente **tem empregos** com salários tão diferentes. *Q.19. Eu acho que, tipo, o futuro a gente tá fazendo agora, sabe? Então, se todos os dias você praticar isso. É, porque é uma coisa minha, a **minha família fala que eu faço muito**, que é tentar entender o lado das outras pessoas, mesmo que seja perca de tempo. Porque, querendo ou não, tem gente que é muito ignorante e não importa o que você falar, não vai mudar de ideia, daí **a educação**. Mas não é esta educação de formar engenheiro. É uma educação de cultura, solidariedade para outro mundo. (PI)**

*Q.18. O que eu gostaria que fosse diferente no mundo? Vamos pensar. Eu acho que a questão que faria mais diferente na minha vida e na vida de tantas pessoas seria o nosso **sistema financeiro**. O capitalismo exacerbado, né? Eu já pensei muito sobre isso. Porque eu ficava assim, poxa. Principalmente depois **que eu comecei a trabalhar no banco**, eu ficava assim: “Nossa, como que algumas pessoas têm tanto dinheiro e outras pessoas têm tão pouco dinheiro, sabe?” Não precisava que fosse todo mundo igual, tipo, em questão financeiramente e todo mundo recebesse, sei lá, a mesma quantidade, mas que as pessoas recebessem para, de forma que elas conseguissem **ter uma vida confortável também, sem precisar, sabe?** *Q.19. Poder estudar, cuidar da família, poder ter muitos projetos na vida. Sei lá, porque, eu vejo que essas questões influenciaram muito na minha vida, porque, às vezes, eu ficava assim: “Nossa eu precisava disso, e isso custa tanto.” Mas tantas outras pessoas têm uma quantidade tão grande que você fica: “Nossa, por que, sabe?” E eu acho que isso eu gostaria que fosse diferente. (PH)**

Q.17. Justiça e injustiça. Isso resume o melhor e pior no mundo. Olha, meu pai... acabou comigo, me deixou passando necessidade, falava que era minha culpa, que eu que busquei isso, que nessa minha vida, é... eu não lembro as palavras, mas eram palavras bem pesadas, sabe? E eu já tava sensível, eu tinha acabado de mudar pra Ilha Solteira, minha mãe também, eu tava voltando a falar com a minha mãe, porque a minha mãe já tinha metido o louco em mim antes, então, assim, aquilo, aquilo me estraçalhou, sabe? Eu acho que justiça, porque os pais têm que ajudar os filhos. (PK)

Q.18. Eu acho que, futuramente, eu, por exemplo, investiria em... sei lá. Por exemplo, quando a faculdade precisasse de pessoas para ajudar quem tiver com esses tipos de problemas financeiros. A desigualdade social é o pior problema do mundo. Não sei o que irei fazer, mas vou fazer algo pelo mundo. (PL)

Os quatro elementos centrais desse Modelo, como visto acima, transpassam-se e apresentam uma ampla gama de significados cognitivos associados aos significados afetivos

com relações/implicações nítidas. O estudo estabelece relações/implicações com o elemento família, na medida em que os jovens mencionam o desejo de contribuir para a mobilidade social de sua família original e da que será constituída. Os esforços da vida acadêmica estão implicados na atuação profissional futura, da carreira e no estudo. A dedicação e a superação dos obstáculos está em honrar os pais, conseguir oportunidades no futuro e superar as adversidades socioeconômicas vividas até o momento.

Conforme observou-se, nas falas, o trabalho evidencia diversos significados, nas projeções, tais como realização pessoal no exercício funcional da Engenharia, sucesso e retorno financeiro. O elemento estudo caracteriza relações/implicações com a família, visto que os jovens o compreendem como um meio para cuidar e se responsabilizar, até economicamente, por ela. Por fim, as condições socioeconômicas são apresentadas em duas diferentes maneiras, ora como empecilho para o alcance dos objetivos, ora como motivadores carregados de significados para a sua superação.

Os estudantes que apresentaram estes elementos/modelos manifestaram preocupações sociais e intenções de ações de contribuição ao mundo com a característica de estarem reportadas ao futuro, sem a presença de ações no presente e na própria vivência acadêmica.

A seguir, serão abordados modelos que explicitam uma outra modalidade de projeto de vida. A modalidade com preocupações sociais efetivadas na atualidade.

6.1.2 Projetos de Vida com Compromissos Social

A forma de organização do pensamento da modalidade de Projetos de Vida com Compromisso Social está focada nos elementos centrais família, autoconhecimento, trabalho, condições socioeconômicas e engajamento social. Tal modalidade revela uma organização do pensamento que desenha uma associação de dinâmicas por projetos bem-estruturados dos estudantes, os quais orientam suas vidas, na superação das adversidades atuais, na construção de objetivos de curto, médio e longo prazo. A diferença desses projetos em relação ao descrito anteriormente está na ação atual de engajamentos em ações cotidianas em prol da coletividade, inerentes ao próprio processo da graduação, nas suas relações interpessoais e comunitárias, bem como do desenvolvimento crítico de seu exercício estudantil, na vivência na universidade pública. Tais aspectos têm implicações no desejo de dar um retorno para a sociedade.

Quadro 3 - Elementos, significados e implicações abstraídos pelos Participantes - Projetos de Vida e Compromisso Social

Elementos Centrais	Significados Afetivos	Significados Cognitivos	Relações-Implicações
Família	Amor, felicidade e insegurança	Responsabilidade Proteção	Motivar a graduação Amparar economicamente Emitir apoio como reconhecimento Priorizar a família
Autodesenvolvimento	Tristeza Alegria Felicidade Frustração	Habilidades Aptidões Sabedoria Resiliência	Alcançar maturidade e segurança Superar adversidades individuais Autodesenvolver-se
Trabalho	Tranquilidade Felicidade Alegria	Sucesso Empregabilidade	Alcançar aprendizado, conhecimento e competências
Condições Socioeconômicas	Angústia Paz Tristeza	Segurança Contexto racial Estabilidade financeira Vencer pobreza	Buscar igualdade e equidade social Alcançar determinação para empreender-se
Engajamento Social	Alegria Felicidade	Solidariedade Conhecimento Ajuda/apoio Oportunidade	Enfrentar a desigualdade social Construir resistência Assumir responsabilidade perante a sociedade

Fonte: Elaborado pela autora.

Os sujeitos que aplicaram esse modelo foram cinco participantes (PD, PE, PF, PG e PJ), perfazendo quatro estudantes do sexo masculino e um estudante do sexo feminino. Deste montante, três alunos foram do curso de Engenharia Elétrica, um estudante do curso de Engenharia Civil e um aluno do curso de Engenharia Mecânica.

Os Projetos de Vida com Compromisso Social desses cinco jovens obtiveram fundamentos na avaliação do estabelecimento de relações/implicações entre os elementos e seus significados, indicando determinado fator de elaboração dotado de complexidade, visto que são estáveis na organização do pensamento e, portanto, menos vulneráveis a mudanças às quais os projetos são naturalmente submetidos, na própria vivência e experimentação da graduação, nas dificuldades econômicas e relações afetivas.

As metas pessoais dos participantes comungam com as mudanças que gostariam de ver no mundo, sendo essa a principal marca desses projetos, pois são dotados de ações cotidianas em desenvolvimento e não somente direcionadas a um futuro. Para corroborar a

compreensão, na sequência, o foco se ateuve aos elementos caracterizados nas falas abaixo transcritas e ilustradas no Quadro 3.

6.1.2.1 Elemento família

A família, como elemento desse projeto, é vista e entendida como um elemento central na construção dos modelos e projetos de vida dos jovens. O elemento está associado a sentimentos de amor, proteção, responsabilidade, felicidade e insegurança.

Nos trechos transcritos a seguir, é possível constatar as relações/implicações do elemento abstraído com os significados cognitivos de afeto, apoio, proteção, motivação para o projeto de vida relacionadas à família de origem:

*Q.6. Acho que eu consigo falar o que eu espero que aconteça... conseguir ajudar meu irmão, minha família, eles são parte de mim e tenho **responsabilidade** com eles... Q.17. Mas eu acho que talvez ainda ter presença de alguns membros da família e poder contar com eles, família é irmãos e mãe. Pai também, apesar que meu pai é ausente, mas acho que seria isso, não consigo imaginar uma **felicidade** atual, específica, sem eles. (PD)*

*Q.3. Acredito que minha mãe e meu irmão, minha família, né? Acho que é a primeira coisa mais importante que eu dou muita **prioridade**. Como eu fui protegido, quero fazer o mesmo pela minha família. Tudo que sou e quero está no amor da família. (PE)*

Q.14. Tenho a minha irmã também, a minha irmã é um pouco mais nova que eu. Ela teve um filho recentemente, e eu as amo, as duas são tudo para mim. (PF)

Q.3. A segunda prioridade coloco a família, na pessoa de meus irmãos. Meu irmão caçula, minha irmã mais velha e meu outro irmão. Esses também são outra prioridade, no sentido que eles fazem parte de mim, deixei eles lá no meu país, mas eles nunca saíram de dentro de mim. Aonde eu vou, o que eu estou fazendo, estou fazendo pensando neles. (PG)

*Q.3. Acho que primeiro é minha família, porque eles **me apoiam**, eles sempre **me ajudam** no que eles podem, para eu estar aqui na faculdade e na vida também. (PJ)*

A família a ser constituída, no futuro, associada a afeto e proteção como parte importante do seu projeto, aparece nos seguintes participantes:

Q.14. Vou constituir uma família. Uma família de amigos, com afeto e uns cuidados dos outros. Posso até um dia ter uma filha. (PD)

*Q.14. Depende, o que que é família. A família, como eu entendo, eu pretendo **construir, para ter uma base, um alicerce**. Mas eu tô vendo que a vida vai passar e eu vou acabar conhecendo alguém que eu tenha esse lugar, sabe, assim? De alicerce, de refúgio, de apoio. (PF)*

*Q.14. Não sei bem, mas acho que eu já tenho algumas visões do que que eu quero se eu tiver alguém... eu quero **adotar uma criança** talvez, eu penso muito em adotar alguém futuramente.*

*Q.15. Acho que a **felicidade** por si só ela não se define o que que é, mas eu acho que ela seria um agrupamento, um agrupamento de você ter uma família que te trata bem. (PE)*

*Q.14. Sim. Tenho um pouco de, inicialmente, de preocupação pra saber se eu vou saber lidar com as relações. Saber se eu vou poder **apoiar** as pessoas, se eu vou ser compreensivo o suficiente para conseguir ajudar as pessoas, a família que devo construir tem que ter **amor e cuidado**. (PJ)*

O participante G constituiu uma família, pois tem uma filha, no país de origem.

A família a ser constituída no futuro está associada a afeto e proteção:

*Q.3. A primeira eu diria que é minha filha. Aos 15 anos, eu tive minha filha, eu tive minha filha aos 15 anos e, nesse tempo, estava uma criança, assustada, e não é uma situação fácil de lidar, aí eu fui aprendendo a conviver com isso. Com adolescente eu cresci e hoje estou com 29 anos e tenho esperança de ver ela crescer cada vez mais e poder **amá-la** como seu pai e poder **sustentar**. **Suprir** o que eu puder nesse sustentar, em todas as coisas possíveis que eu puder na vida dela. Então eu diria que ela é minha primeira **prioridade**.*

6.1.2.2 Elemento autodesenvolvimento

Esse elemento se caracteriza pela relevância que os participantes atribuíram ao seu desenvolvimento, quer seja na esfera pessoal, quer na acadêmica, ou profissional. Apresenta significados afetivos de superação, crescimento, frustração, tristeza, busca da maturidade e felicidade:

*Q.2. As três coisas mais importantes, superação, inclusive de tristezas, realização de sonhos e experimentar coisas novas para vencer frustrações. Q.3. Superação, sim. É uma coisa muito importante, né? Porque muitas vezes a gente tá com metas que a gente acha que vai ser impossível. Conseguir me superar cada vez mais pra poder acreditar que eu consigo ser capaz de fazer as coisas, de conseguir coisas maiores. Q.5. Eu acredito que ia ter todo esse apoio de como fazer, de como chegar, mas é uma coisa praticamente sozinha que eu descobri e acho que todo estudante descobre que tem que fazer sozinho. E muita coisa na faculdade, eu descobri também que era eu por eu, sabe? Que se eu não fosse atrás, seria praticamente em vão, nada daria certo. Aí... me deu branco, agora. Q.8. Acho que a vida sempre isso de comprometimento e, às vezes, esse comprometimento parece que a gente tá preso com alguma coisa e aí a gente sempre quer conseguir alcançar com o que a gente tem. Q.15. Felicidade é conseguir estar calmo, calmo e tranquilo em uma situação, em paz. E não ter preocupação. Que te tira desse momento, que não deixa você vivenciar o momento e, por mais simples que sejam os momentos, se você tiver calmo, se você tiver de boa e aceitando o momento e as pessoas que estão com você, eu acho que isso é felicidade para mim. Q.17. Eu sempre soube, sim, que eu tinha capacidade, tanto que muitas coisas que eu começo a fazer, alguns planos eu sempre começo com essa visão de que eu sou capaz e eu vou atrás até conseguir. Aprendi a ter foco, tenho essa habilidade, sabe? Talvez o foco seja o caminho da **felicidade**. (PD)*

*Q.3. A terceira é a **resiliência**, acho que são as três coisas importantes e que fazem muito sentido para mim, porque a resiliência é a maturidade. Q.4. Eu acho que é uma dificuldade muito, é pessoal, sabe? É eu mesmo lidar comigo mesmo, então, acho que é um desafio*

constante de autoconhecimento que eu acho que é o maior desafio que eu encontro, hoje em dia, para crescer como gente. Q.5. Eu tento me analisar, tentando pegar uma perspectiva externa, assim, eu sei que é difícil se analisar de forma externa, mas é tentando entender o que eu faço que não dá certo, sabe? O que afeta, o que me deixa **triste**, e tento mudar, né? Tanto fazer alguns planejamentos e tento mudar o meu dia. Q.9. Eu espero que eu esteja satisfeito com as escolhas que eu fiz, né? Espero que eu não tenha nenhum arrependimento, que eu esteja **satisfeito**, que eu olhe para trás e pense: “Legal essa caminhada que você fez, deu frutos, e consegui ter uma boa performance”. (PE)

Q.9. Experiência de vida. **Sabedoria**, porque eu acho que a gente vai adquirindo isso, conforme a vida vai passando, a gente vai entendendo. Eu queria entender muita coisa que eu entendo hoje e poder falar para mim no passado, mas não tem como, né? Bom, acho que muita gente queria fazer isso, né? Mas é isso. Eu vejo que, conforme a idade vai avançando, eu acho que é isso, **experiência de vida**, mais **autoconhecimento e conhecimento do mundo** também. (PF)

Q.2. Vim para cá, para o Brasil, aqui verticalmente cresci no sentido talvez que, quando cheguei aqui, comecei a obter um conhecimento de mim mesmo, de uma forma diferente, um conhecimento pessoal, comecei a saber mais quem eu era, comecei a ter mais entendimento, comecei a ter mais ansiedades, comecei a ter mais entendimento das minhas questões. Comecei a perceber que eu poderia, que eu, em algum momento, estava deprimido. Q.3. É um **desafio interno diário**, ter que lidar com isso constantemente, ter que me **superar**, então, preciso de alguma energia para me animar todos os dias, para poder continuar seguindo no conteúdo das matérias. Muito embora que seja um sonho, um grande sonho meu. Em tornar-me engenheiro, eu gosto bastante da abordagem das matérias, eu digo isso de boca cheia, eu gosto mesmo. Mas tenho enfrentado dificuldade em manter a cadência, em fazer essas matérias de forma constante, assim. O estudo para eu tem sido a minha grande **dificuldade, manter o ânimo para seguir**, não que eu desgoste do curso, não que eu odeie o curso, não. Nada a ver. Não que eu tenha algum entrave com algum professor, não tenho. E talvez esse seja a questão biológica mesmo que me tira esse foco, atualmente. (PG)

Q.2. Acho que **paz** também, paz é importante para a gente, saúde mental, né? Importante para a gente conseguir levar a nossa caminhada bem. Q.4. As **dificuldades que eu enfrento estão em como me desenvolver e atingir meus objetivos**. Q.9. Ah, eu acho que eu vou estar mais maduro, vou saber enfrentar melhor os problemas, as dificuldades. (PJ)

Os excertos mostram uma gama de formas de vivenciar dificuldades e as diferentes estratégias de superação. Aparecem, em quase todos eles, relações e implicações de encontro de paz e superação das adversidades. Todos inferem que, em alguma medida e de alguma maneira, precisam desenvolver-se para a aquisição de competência, a qual, segundo eles, geraria bem-estar (aqui ilustrado na paz, na saúde mental ou na resiliência), uma vez que superariam essa adversidade.

6.1.2.3 Elemento trabalho

Os significados cognitivos do elemento trabalho estão vinculados à carreira e à identidade profissional como detentoras de estabilidade financeira, segurança, ascensão social

e apoio para a sociedade. Nos aspectos afetivos, estão presentes a realização pessoal na busca do conhecimento como associada ao sucesso, encontro do amor, felicidade e senso patriótico:

*Q.6. Eu espero que aconteça que é estar fazendo um trabalho bom, conseguir melhorar as coisas que eu gosto, conseguir fazer um mestrado talvez, me especializar em alguma coisa e conseguir estar trabalhando em algum **emprego estável que me dê tranquilidade**. Q.14. A Engenharia Civil, pra mim, foi um curso que sempre foi o certo, eu só preciso me encontrar melhor, porque eu vi que é um curso bastante amplo e eu preciso focar em algo e trabalhar nesse algo que me dará segurança financeira e sucesso. Sucesso no que eu imagino. Q.16. Eu acho interessante, porque, tipo, a gente entra na faculdade achando que vai aprender mil coisas, que vai sair superbom em várias coisas, com **ultra conhecimento**, que eu percebi que só indo para a área acadêmica que proporciona, então, eu gostaria, sim, de poder trabalhar em alguma coisa e ter bastante conhecimento sobre ela, fazer pesquisa, poder partilhar com outras pessoas, eu acho muito interessante. Quando você é professor, você é também engenheiro. Então, você tem uma dupla identidade profissional. (PD).*

*Q.15. O trabalho é parte do meu projeto. Meu objetivo é se sentir **seguro**, sabe? Ter segurança na vida, e isso depende de vários fatores, né? Assim como eu comentei sobre ter uma **estabilidade financeira**, que é importante, ter um automóvel, ter uma casa, que é um pouquinho melhor. Acho questão coisas que eu tenho, para me **sentir bem**, para me sentir confortável, né? Estabelecer um sentido nas coisas que eu faço, né? Então, se eu alcançar isso através da universidade, através do trabalho. (PE)*

Q.2. E hoje penso ainda em seguir educação, na área de Engenharia. Q.7. Eu gostaria muito de continuar fazendo mestrado, doutorado, mas eu não sei se isso vai ser possível, dada a realidade que o país tá..., mas amo a área de trabalho com pesquisa, embora todo mundo ache que quem faz mestrado e doutorado é adulto neném. Espero do trabalho alcançar a felicidade. (PF)

*Q.1. Sou de uma cidade que foi denominada recente como a maior parte da etnia de meu país. com a maior população pertencente à etnia Ovimbundo Já trabalhei por dois anos num supermercado e agora sou aluno da Unesp, inclusive abandonei o meu trabalho no supermercado para ser aluno da Unesp de Engenharia, porque quero ser engenheiro e poder trabalhar para o **crescimento** de meu país. Q.3. Tive contato com matemática aplicada, quando a professora apresentou os conceitos, como a gente lidar com a matemática de forma prática, por exemplo, na geração de energia, vi que poderia trabalhar para ajudar a minha etnia Ovimbundo, minha pátria. Isso será a maior felicidade da minha vida. (PG)*

Q.9. Eu espero estar formado também, espero conseguir ingressar em alguma empresa que eu seja bem-sucedido, ou talvez até estar cursando um doutorado, um mestrado também. É assim que eu me imagino. Eu acho que eu vou estar mais maduro. Ah, eu vou saber enfrentar melhor as coisas, eu acho. Eu espero também estar bem-sucedido e tranquilo com a vida, com emprego, com a família, relações alegres. Q.11. Eu pretendo principalmente trabalhar em alguma coisa que me satisfaça, ou mesmo ingressar em alguma carreira acadêmica e, com isso, poder ajudar minha família e poder me ajudar também. (PJ)

6.1.2.4 Elemento condições socioeconômicas

As condições socioeconômicas dos jovens estudantes cotistas mostram os desafios inerentes ao acesso à educação e condições de vida. Os aspectos cognitivos revelam as

dificuldades dos estudantes em visualizar o ensino superior público como etapa natural de sua trajetória pela vulnerabilidade social. O elemento também aponta a ascensão social presente na intenção do curso de Engenharia e as diferenças sociais vivenciadas na universidade como a constante confirmação das diferenças econômicas.

As relações e as implicações dos aspectos afetivos indicam a busca pela compreensão das diferenças, a presença de angústias e frustrações na falta de solidariedade e o desejo de independência, como se esta significasse uma emancipação da condição humana de subalternidade.

Q.3. Porque, tipo assim, às vezes, na infância e adolescência, eu não tive acesso a algumas coisas e aí agora eu tenho ou vou ter, aí é sempre bom. Acho que é algo do ser humano, sempre estar atento a essa experiência de poder viver alguma coisa que não viveu até hoje. Q.4. A faculdade pública, para mim, era algo impossível, porque, assim, tem toda essa parte de cotas e afins, mesmo assim não é suficiente. Tipo, não tem essa garantia de transporte, não tem essa garantia de dinheiro para se manter. Eu acho que só a vaga não é suficiente e só o auxílio não é suficiente, tem todo um contexto por fora. É, acho que, na minha realidade, eu sempre cresci com essa visão de que as coisas eram difíceis de conquistar, difíceis de viver. No momento, não, no momento eu tô bem tranquilo, de saúde e financeiramente também, a Unesp está dando um apoio muito interessante, agora vai ter esse novo aumento também, tá tudo dentro dos conformes, eu acredito. Q.11. Eu acho que é chegar em um momento de segurança financeira, não que eu esteja passando necessidade, mas segurança financeira, no sentido de poder fazer as coisas básicas e as coisas que não são básicas. Conseguir conquistar coisas. Q.20. Acho que não tão egoísmo das pessoas, de tentar sempre sobressair por cima das pessoas. De não ver o dinheiro como algo que vale a pena acabar com a vida dos outros. Tornar a vida de outra pessoa difícil. Eu vejo muito isso acontecendo, tanto que, no estudo de economia que eu tive até hoje, a única coisa que eu tive até hoje foi perceber que as pessoas não pensam em outras, quando a gente fala de dinheiro. Acho que isso é um grande problema, porque não é necessariamente a fonte de tudo, mas é meio o que move todo esse ódio, toda essa parte ruim, do meu ponto de vista, hoje em dia. Se as pessoas tentassem ajudar umas às outras, acho que estaria bem melhor. Fui vítima disso. (PD)

Q.15. Então, escolhi Engenharia por ser mais fácil de deixar de ser pobre, porque me daria muito mais oportunidade do que um outro curso de uma outra área, né? Então, era um curso que eu gostava, uma área que eu me sentia, me sentiria bem e resolvi ariscar nisso. Q.18. Um sentimento, às vezes, de angústia um pouco, né? Isso, eu reflito bastante, hahaha, eu acho que tenho uma consciência de classe muito boa, né? Devido algumas vivências, assim, e isso me traz alguma angústia, né? Pensar que pra algumas pessoas pode ser tão fácil, tão simples e pra outras tão difícil né? São tantas barreiras, são tantas coisas que você tem que enfrentar pra estar no mesmo lugar, que pra outras pessoas é muito mais fácil, sabe? Então, isso me traz um pouquinho de angústia, né? Mas, ao mesmo tempo, me traz também determinação, de tentar enfrentar isso. (PE)

Q.14. Porque, que nem eu falei, que eu quero trabalhar com educação, né? Eu me vejo trabalhando assim, se eu trabalhar com educação pra dar aula pra filho de papai, eu não vou ficar muito feliz, não. Q.9. Mas pensando aqui agora com você me perguntando. Eu espero com 40 anos ter meu espaço, né? Totalmente sem depender de ninguém. (PF)

*Q.18. Eu lhe diria as questões das **diferenças** que se estabeleceram, que se colocam sobre a criação do conceito racial e **da estrutura econômica**. Para mim, o mundo seria perfeito, se compreendessem a diversidade das cores, sem precisar tachar racialmente, sem precisar*

caracterizá-los, mas simplesmente olhar como a gente olha pra natureza, onde existe borboleta amarela, borboleta vermelha. Ainda assim, compreender que isso é bonito. Acho que pra mim, se fosse assim, o mundo humano, seria bom. (PG)

Q.3. Problemas com minha mãe no trabalho dela tiraram nossa renda por meses, ainda não temos previsão para isso resolver. Então, estou vivendo com o básico. Está bem difícil. Fora isso, não, mas quem tem dinheiro pode se formar melhor, né? Embora a FEIS tem muito grupo técnico-científico e a Unesp tem feito muita coisa. Agora, na pandemia, tem muita coisa gratuita. Q.17. As desigualdades. Acho que as desigualdades, elas desencadeiam muitos outros fatores ruins também para a sociedade. (PJ)

As condições socioeconômicas se referem às condições materiais e financeiras em que as pessoas vivem, incluindo determinados aspectos, como renda, acesso a bens e serviços, nível de escolaridade, pertencimento. Essas condições podem influenciar diversos aspectos da vida das pessoas. As falas supracitadas evidenciam como as oportunidades de trabalho e o acesso à educação podem ser vistos como inacessíveis por grupos vulneráveis.

6.1.2.5 Engajamento Social

O engajamento social, na qualidade de elemento, exhibe como significados cognitivos a análise crítica do meio social, na oportunidade de transformação pessoal que se realiza a partir do conhecimento do jovem acerca das próprias habilidades, cujas implicações/relações são indissociáveis entre objetivos pessoais e sociais. Desvela, como aspectos afetivos, o inconformismo quanto às desigualdades sociais, a ação individual e comunitária como comum à vida acadêmica, proatividade e responsabilidade, em um cunho solidário que também é imbuído de frustrações e limites, abarcando ainda a construção das possíveis contribuições do estudante em seu curso, papel e suas possibilidades de atuação.

Os excertos abaixo demonstram as características do referido elemento:

*Q.1. É, eu sou morador da moradia estudantil aqui de Ilha também, acho que é a maior da Unesp. E acredito que o que me fez chegar até aqui na Unesp, até hoje, foi poder exatamente estar na moradia, estar recebendo os auxílios. **Por isso, dou valor nos assuntos sociais.** Q.14. Me ver conseguindo ter um papel importante na sociedade. Q.19. No decorrer da vida, eu percebi que, acho que essas coisas ruins que a gente percebe do mundo, a gente não consegue muito mover pessoas, fazer pessoas ter outra opinião, ter outra atitude, **então, a única coisa que eu posso fazer é com as minhas atitudes mesmo, tentar ajudar alguém, tentar ver se eu estou prejudicando alguém. Tento ajudar as pessoas, inclusive meus colegas, auxílio com as ONGs da cidade, quando tenho tempo livre, e busco me envolver em projetos sociais de saneamento básico, pois ajudam os mais carentes.** (PD)*

*Q.18. O que eu gostaria de fosse diferente no mundo?... Tem tanta coisa, hahaha, mas... eu gostaria de, sei lá, que tivesse menos desigualdade, sabe? Desigualdade social, acho que é uma coisa que contribui negativamente pra qualquer sociedade, né? Então, **eu gostaria que todas as pessoas tivessem acesso iguais às possibilidades da vida, sabe? Que não fosse difícil***

pra algumas pessoas e pra outras fosse tão fácil. Por isso, eu engajo no trabalho social com os alunos. Para ser menos duro o caminho. Acho que é uma batalha constante, né? E eu tô inserido dentro de uma universidade pública, onde a maior parte das pessoas não são iguais como eu, né? São pessoas que tiveram uma vida muito melhor do que a minha, obviamente, eu acho que isso é um fator de resistência muito grande, né? Eu ser a primeira pessoa da minha família a entrar em uma universidade pública, conseguir viver com auxílio aqui dentro, porque de outra forma eu não conseguiria viver, eu acho que é um baita gesto **de resistência, que tento ter na participação do movimento estudantil e na luta pela moradia.** Q.20. Eu pretendo, acho que eu tenho alguns planejamentos voltar na minha escola, onde eu estudei o Ensino Médio e o Ensino Fundamental, e tentar incentivar outras pessoas iguais a mim, e que tenham realidades parecidas com a minha, né? De onde eu vim, e incentivar elas a, que existe isso, né? Que existe universidade pública e que é um meio de você sair dessa condição que a gente se encontra, né? E que as coisas podem melhorar por outros meios, né? Assim eu imagino que irei continuar a contribuir. (PE)

Q.18. Mas eu vou estar feliz de estar estudando, né? Mas, se eu estiver dando aula, ou ajudando em alguma ONG ou sei lá eu, qualquer serviço social, pra trabalhar com periferia e com educação, eu vou me sentir bem mais contemplada. Eu gostaria de fazer isso aqui, agora. Mas a Elétrica não tem projetos sociais. Então, ajudo como voluntária em ações dos estudantes junto às entidades, como a APAE, e no apoio ao meio ambiente, me sinto com o dever cumprido, responsável... Q.20. Estou um pouco arrependida de certas coisas que eu fiz e não fiz, no começo da faculdade, como, por exemplo, o meu envolvimento no Diretório Acadêmico, que infelizmente foi uma coisa que me tomou tempo e não é valorizado. (PF)

Q.3. E a minha terceira prioridade, que eu diria que sim, que é utópica, é no sentido de poder construir alguma coisa que poderia responder de forma favorável para todos eles. Poderia responder de forma favorável para meu país. Q.12. Um projeto de vida para mim não é necessariamente aquele que corresponda às expectativas, eu acho. Mas aqueles dos quais a gente consegue abrir e contar as possibilidades de realizá-las, porque em muitas vezes a confiança de que algum sonho vai se tornar o nosso projeto de vida. Mas nem sempre os sonhos vão se realizar. Mas, se a gente conseguir encontrar o caminho, para fazer alguma coisa suceder e possa corresponder a uma certa felicidade para nós e aqueles que estão ao nosso redor, eu diria que esse é o nosso projeto de vida. Q.20. Eu poder transferir o conhecimento para outras pessoas também me farão feliz. Tudo que eu estudo eu penso em aplicar para meu povo. Espero poder aqui me envolver com este assunto aqui também, com meus colegas e na Unesp. Q.19. Na verdade, existe uma coisa bem curiosa até, digamos, que se olhássemos pra lá, seria um pouco mais institucionalizado, no sentido que aquilo que se fala aqui, por exemplo, como, é tratado como injúria racial, pode não ser tratado como injúria racial, mas nasce até um elogio para quem está na condição, num sentido, nesse caso, eu tô falando, por exemplo, sobre algumas linguagens. Muitas classificações, aqui no Brasil, por exemplo, algumas pessoas são chamadas de mulatas. Hoje, compreende-se que não é o termo adequado e coerente para se usar, não é que é um politicamente correto, mas é porque não é certo mesmo fazer isso, porque compreende-se que esse tipo de abordagem não que está certa, ela caracteriza a pessoa como algo negativo. Porque, se você chegar no meu país, pra uma pessoa mais clara e dizer que ela é mulata, ela sente-se orgulhosa. Mas é nesse tipo, como se fosse já institucionalizado, não existe essa compreensão. O Brasil me educou nesse ponto de vista também. Aprendi bastante sobre essas coisas e estou refletindo sobre a questão racial, linguagens e etnias na relação Brasil e meu país. Este é um projeto que já posso realizar. Uma coisa que eu fiquei fazendo, que eu fazia, fiz até o ano passado a princípio, era participava de uma pesquisa, sobre. Eu não participava efetivamente. Mas eu trabalhei com uma moça, antropóloga, ela estava trabalhando sobre a construção do sujeito, do sujeito Ovimbundo, da minha etnia. Nessa construção do sujeito, ela estava trabalhando alguns textos escritos na minha língua nativa, na língua Ovimbundo, no caso, o nome da língua é Vumbundo, aí eu sou alfabetizado nessa língua, então, eu traduzia pra ela, né? Traduzia pra ela e ela inclusive publicaria numa revista. Mas, nesse tempo com ela, o que que eu aprendi,

nesse tempo com ela e estudando teologia. Teologia não no contexto seminarista, mas no contexto da faculdade mesmo, onde você aprende a compreender e a analisar a sociedade e Deus, no conceito religioso e social. Então, quando a gente... Nesses dois contatos que eu tive, sobre a forma que eu compreendi que, pra vencer essas coisas, precisa-se de certo ponto, conhecer a si mesmo, né? Conhecer esses conceitos e o princípio desses conceitos e procurar uma ciência histórica, né? Procurar construir uma consciência histórica, trazer uma consciência histórica pras pessoas, né? Seja de um lado, seja de outro lado, uma consciência que elas compreendam seu ponto de partida, a situação em que estão e como poderia fazer melhor essas coisas? Então eu diria que pra superar isso, só essa construção, né? Essa consciência histórica, nas pessoas, na sociedade. Acho que só não, uma delas que poderia ajudar a mudar esses conceitos. Acho que, se construísse essa consciência histórica as pessoas poderiam ter facilidade por exemplo de mudar de vocabulário, poderiam ter a facilidade, por exemplo, de enxergar o outro como algo lindo, tanto quanto ele mesmo, independentemente da cor, como alguém totalmente capaz, independentemente da cor ou da chamada raça, então, é por aí. (PG)

Q.19. Eu também já atuo como voluntário em alguns projetos e pretendo continuar, para que mais pessoas tenham oportunidades que eu tive também. eu sou voluntário em uma instituição, uma ONG da minha cidade, em que são ensinadas aulas de robótica, matemática, ciência e tecnologia pra crianças e adolescentes. Ah, alguns que estão em situação de vulnerabilidade, econômica, social. E aí, eu participo de... eu transmito um pouco do que eu aprendi, que eu também fiz parte desse projeto, durante o meu Ensino Médio, quando eu fiz o curso de técnico em mecatrônica, então, eu passo e transmito um pouco desse conhecimento técnico que eu adquiri e também um pouco dessa parte mais humana de ajudar as pessoas a crescerem e se desenvolver, ser solidário. (PJ)

Os elementos desse modelo, ilustrados nos trechos acima, presentes nos projetos desses estudantes, superam o gerenciamento da própria vida, ao buscar conciliar ações de junção dos interesses particulares com ações presentes e futuras de relevância coletiva para a sociedade. A dinâmica do funcionamento psicológico revela grau de coerência entre as respostas e ações dos estudantes, quando foram associadas as respostas da contribuição ao mundo com a felicidade, por intermédio do curso realizado.

O projeto de vida dos estudantes, como fenômeno psicossocial, ao ser elaborado e construído em sintonia com a identidade do sujeito, inclusive a profissional em formação, considerando as interações sociopolíticas do indivíduo com o mundo, enfoca a realização pessoal também por meio da contribuição social. Ou seja, o projeto de vida não é apenas uma construção individual, mas também está relacionado com a sociedade e com a possibilidade de contribuir para ela. Nesse sentido, os projetos desses alunos estão pautados por relações éticas e valores morais dotados de determinado senso crítico e passíveis de realização.

6.2 Análise sobre os resultados abstraídos dos modelos organizadores

Os estudantes cotistas de Engenharia, cujos projetos de vida foram revelados por esta pesquisa, por meio da identificação dos modelos organizadores do pensamento, resultaram,

após análise, em duas instâncias, aqui associadas a projetos de vida: Projetos de Vida com compromissos coletivos e societários incipientes e Projetos de Vida com compromisso social.

Todos os elementos centrais abstraídos pelos estudantes, nas duas categorias de projetos de vida identificados, possuem significados cognitivos e afetivos, com implicações e relações que corroboram os pressupostos teóricos.

Anteriormente, foram descritos os modelos com base nos conteúdos que foram apresentados pelos estudantes nas entrevistas. Agora, faz-se relevante inferir sobre alguns aspectos que levaram esta pesquisa a constatar que, tanto a quantidade de significados atribuídos quanto a sua qualidade, fornecem subsídios para afirmar a existência de uma relação direta entre a quantidade e a qualidade dos significados cognitivos e afetivos dos modelos, dotando-os de complexidade.

Desta feita, os processos de significação dos elementos trazem o imperativo de traçar algumas dinâmicas que se mostraram detentoras de coesão e complexidade. Considera-se importante, perante o referencial teórico adotado, explorar os excertos reproduzidos anteriormente, no sentido de identificar algumas características dos projetos de vida que se mostram coerentes com os construtos teóricos produzidos por *Stanford Center on Adolescence* e por pesquisadores brasileiros (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020; Pinheiro, 2013; Danza, 2019; Haertel, 2018), ou seja, de os projetos de vida apresentarem relativa intenção de estabilidade, de poderem alcançar algo que é, ao mesmo tempo, significativo para o *self* e para o mundo.

A primeira característica demarcada remete à estabilidade. Os estudantes evidenciaram possuir objetivos passíveis de serem alcançados, e todos incumbiram ao curso superior o meio para realizar seu projeto de vida e, do papel que o curso superior demanda na sua própria identidade e na construção de si. Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), conforme exposto no Capítulo 3, destaca a realidade brasileira e suas implicações nos projetos de vida. No Brasil, pensar em estabilidade no cenário sociopolítico das juventudes em desigualdade social é uma utopia. As falas dos sujeitos situam diversas inseguranças que poderiam, de uma forma linear, ser confundidas com instabilidade. Por conseguinte, atentou-se ao preconizado por Arantes, no intuito de analisar a estabilidade como antagônica à efemeridade, estando próxima de uma construção continuada de ações, envoltas no contexto dinâmico de diversidades da própria vida, do contexto social e das questões do próprio indivíduo. Tais fatores internos e externos impactam a intenção, a qual se vai aprimorando em novas renovações.

Pode-se entender que os participantes, ao persistirem e se engajaram na graduação, indicaram possuir essa qualidade. Deve-se considerar, conforme discutido no Capítulo 2, que os cursos de Engenharia, no Brasil, apresentam alta evasão e uma diplomação estendida, dadas as suas especificidades ainda não conhecidas ou trabalhadas. Em face do contexto do próprio curso, tem-se acrescidas as condições socioeconômicas dos estudantes, que trazem dificuldades de muito impacto, na persistência da diplomação. Aliadas a esse fato, especialmente, as entrevistas foram realizadas em sua maioria em um momento pandêmico, o qual trouxe abalo em toda a constituição de configuração acadêmica dos estudantes, bem como de suas vidas. Tais fatos somados continuam a mostrar a preservação da intenção de concluir a graduação para alcance de objetivos, por intermédio dela. É preciso também enfatizar que todos expressaram objetivos de médio e longo prazo.

A generalização é outro aspecto. Tendo-se em vista a gama de dimensões dos próprios projetos de vida, as esferas pessoal, profissional, familiar, acadêmica e afetiva dos sujeitos estão transpassadas, evidenciando serem significativas para os participantes e podendo ser o fomento na busca de suas metas e objetivos. As narrativas mostram as expectativas, os desejos e objetivos também voltados para si, na complexidade do indivíduo. Os jovens deste estudo estão em construção de si e apontam como procuram efetivar seus planos de existência, premissa bem discutida por Oliveira (2015), em seu estudo das vivências acadêmicas de Engenharia.

Os estudantes revelam também, no processo de construção de si mesmos, a presença de oscilações emocionais e, talvez, até conflitos identitários, os quais não deixam de promover ações e intenções de esforço cumulativo, desenvolvimento de competências, *expertise*, em um processo *continuum* de acreditar na importância de seus objetivos e em sua própria capacidade de fazer a diferença. As escolhas dos jovens que construíram seus projetos, aqui expostas, não são simplórias, pois remetem à construção de determinado parâmetro de autoconhecimento, visto que habilidades e aptidões têm peso nas ações e até mesmo se tornam pré-requisitos para adentrar por determinados caminhos.

A organização e a motivação, exploradas de forma ímpar por Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), constituem outro aspecto, com duas bases, uma estrutural e outra motivacional, as quais, juntas, formam a centralidade do projeto na vida do sujeito, contendo sentimentos, valores e cultura. A interação sociocultural manifesta-se nesse eixo, porque a imersão na graduação, com certeza, traz novas revisões dos próprios projetos. Esse aspecto é relevante, um vez que incorpora os meios para a realização dos projetos, que, para os alunos

de vulnerabilidade social, podem ser modificados, retirados ou potencializados, de modo favorável. No próximo capítulo, serão melhor descritos esses aspectos.

A terceira característica está no significado transcendente, ou no *beyond the self*, segundo nomeia Colby (2020). Esse significado transcendente está na busca de objetivos, pelo indivíduo, mediante ações que não sejam voltadas apenas para si. Para ter esse caráter, ela precisa ter significados afetivos e implicações, bem como relações que salientem a intenção real do sujeito, pois a intenção se sustenta nas diferentes áreas e questões da vida.

Conforme explicitado na apresentação dos modelos, os projetos de vida tiveram sua caracterização, neste estudo, em dois grupos: um grupo que considerou os objetivos além do *self*, coesos e imbricados nas diferentes áreas, portanto, presentes intenções com dada estabilidade, mas que direciona ações contundentes junto ao mundo para o futuro e outro grupo, com as mesmas características, mas que realiza ações atuais junto à sociedade, em alguma instância. A esse respeito, vale uma nota.

Os sete estudantes que foram agrupados como detentores de Projetos de Vida com Ausência de Compromissos Coletivos e Societários, não realizavam atividades junto a instâncias da sociedade no momento da coleta de dados. Todavia não deixaram de efetivar ações para o alcance de seus objetivos, as quais estão focadas nas metas do *self* e nos grupos de seu entono, como a família. Como exemplo, o fato de o aluno estar envolvido e engajado em superar disciplinas complexas, buscando a diplomação para auxiliar sua família, com forte desejo para tal, foi requisito utilizado para caracterizá-lo com um projeto de vida elaborado, porque está inerente a um processo atual de desenvolvimento do próprio indivíduo, em prol de uma transformação que espera agregar valor a outros.

Os projetos de vida dos cinco estudantes cotistas com Projetos de Vida com Compromissos Coletivos e Societários, buscaram “impactar o mundo” nas simples práxis de uma carreira profissional almejada, em dar apoio aos familiares, contribuir para a diminuição das desigualdades, entre outros. Seus projetos não estão direcionados ao alcance de objetivos de alto impacto e de objetivos estruturais.

Reportando aos estudos de Bundick (2009), que pensa os Projetos de Vida com dois tipos de objetivos: um objetivo principal, direcionado a beneficiar o mundo além do *self*, e outro que diz respeito a um propósito de beneficiar a si mesmo, os estudantes apresentam estas características em seus projetos.

Haertel (2018), em sua pesquisa com estudantes universitários, faz uma associação do engajamento social com a transformação social, mesmo que se restrinja à busca. Para a autora, isso perpassa o desenvolvimento pessoal (uma transformação do próprio sujeito)

retratado no protagonismo, no qual o jovem se vê comprometido e passível de atuar a realidade social do mundo em que vive. Segundo a autora, o engajamento social é a oportunidade pessoal de reconhecer as próprias habilidades e de compreender como é possível utilizá-las para produzir ações que impactem no mundo. Conforme observado na revisão da literatura, o engajamento social é uma forma de ação e experimentação que permite ao jovem criar uma ética de responsabilidade. Desta feita, pode-se dizer que essa ética de responsabilidade está presente nos projetos de vida dos participantes deste estudo, com um cunho mais desenvolvido para cinco deles.

Houve certa preocupação, no início, com os resultados do engajamento social, pois, levando em conta os objetivos curriculares, no que diz respeito à extensão universitária pela universidade, pois achava-se que os estudantes teriam maior entrelaçamento e atuação no meio social, pelo menos no que se referia às demandas e necessidades reais da localidade. Contudo, dois fatores aqui importantes devem ser considerados: a alteração curricular em trânsito dos cursos de Engenharia e a pandemia da Covid-19.

O ser humano traz, em sua vida societária, complexas funções sociais que são geradoras de motivos nobres para se engajar com algo que seja importante para o *self* e que repercute na vida além do *self*. Essa premissa é comum às diferentes culturas e países, mesmo com características de desenvolvimento socioeconômico diferentes. Os estudos de Damon (2009), como alguns outros realizados no Brasil (Pinheiro, 2013; Danza, 2019), apontam as categorias família, trabalho, realizações acadêmicas, fé religiosa e espiritualidade, esportes, artes, serviço comunitário e temas políticos e sociais como o principal domínio dos Projetos de Vida dos entrevistados. Os jovens estudantes de Engenharia abarcam quase todos esses temas, sendo comum a inexistência dos temas fé religiosa e espiritualidade.

O compromisso intencional está presente conforme os excertos expostos, todavia, com graus de comprometimento que diferenciam os jovens entre si. Os participantes que tiveram Projetos de Vida com Compromissos Coletivos e Societários desta pesquisa revelaram objetivos significativos associados às ações, evidenciaram variáveis inspiradoras e situaram os aspectos que estão sendo geradores para os projetos de vida.

Torna-se importante apontar algumas considerações que foram comuns tanto nos participantes de Projetos de Vida com compromisso social incipiente como nos do grupo de Projetos de Vida com compromisso social e sociedade.

Os estudantes reportaram na família, tanto a de origem como aquela a ser constituída, significados muito conservados e universais, nos diferentes modelos, sendo abstraída, quase

sempre, em virtude do apoio e do cuidado, mesmo quando o participante, de forma consciente, destaca que esse apoio e cuidado escondem carências.

Estudos brasileiros, como os de Danza (2019), Pinheiro (2013), Gonçalo (2016) e Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), ao analisarem os projetos de vida dos jovens, dadas as singularidades do país, em especial as desigualdades, exploram o papel do organizador vivencial, isto é, a intenção que orienta os objetivos e decisões e que traz o engajamento das ações de curto e médio prazo, em contextos de incertezas e mudanças inerentes à própria existência cotidiana. Esse aporte é de grande relevância, pois impacta diretamente o compromisso e engajamento, sendo um desafio sua constituição e permanência pelos sujeitos. Entende-se que o percurso universitário em si, é verificador deste compromisso e engajamento.

Ao se debruçar sobre os projetos de vida desses jovens, algumas inferências sobre o curso superior foram remetidas, ao confrontar os resultados do presente estudo com a investigação de Colby (2020), que analisa projetos de vida de jovens universitários americanos. As expectativas de inserção no mundo do trabalho são um exemplo, com a associação de “ganho pessoal” dos graduados com o valor da força de trabalho, aqui incluindo até o *status* social das profissões. Esse valor instrumental no aspecto econômico do ensino superior, muito presente, começa a ser associado a uma formação com diretrizes para a cidadania e o caráter. Para a autora, essa comprovação se dá, quando os alunos mantêm o movimento vibrante com um compromisso institucional e pessoal inabalável e constante infusões de recursos próprios, mesmo em contextos adversos.

Colby aponta o bem-estar subjetivo com o sentido de autodesenvolvimento, de “alcançar o melhor que está dentro de nós”. Considera-se esse elemento como importante, porque os participantes apontaram muitos sentimentos em seus relatos vivenciais, nos projetos de vida. A felicidade, citada de forma contumaz e unânime, em todos eles, não foi compreendida aqui como sentimento, porém, como esse bem-estar próximo, a nosso ver, do pensado por Colby.

Os estudantes da presente pesquisa aproximam-se muito da realidade focalizada por Colby (2020), pois almejam que o curso os leve também a uma estabilidade financeira e ao seu progresso individual e profissional. Todavia, atribuíram aos problemas sociais e emocionais grandes dificultadores, nesse percurso. Dessa forma, agregaram aspectos subjetivos como essenciais, no presente e no futuro. Nota-se, nos trechos reproduzidos neste capítulo, como eles associaram a estabilidade financeira com a paz e a segurança, muitas vezes travestidas de tranquilidade e alegria. A qualidade de vida buscada por esses estudantes

vem muito próxima ao bem-estar dos estudantes americanos, nessa junção de corpo e mente inerente ao seu desenvolvimento. A universidade deste estudo já dispõe de programas e projetos, nesse âmbito, similar às grandes universidades americanas, como Yale e Harvard, citadas nos estudos de Colby. Ou seja, esse fator é reconhecido e já apresenta intervenção.

Os relatos deste trabalho conotam o curso superior com implicações diretas nas esferas dos projetos de vida, como a afetiva (familiar), pessoal, econômica, de cidadania, bem como a própria identidade. Esse aspecto consolida as pesquisas, pois comprova que os projetos de vida são construídos, desenvolvidos e estão em mutação com objetivos intencionalmente cultivados e em evolução. A ocupação e os sentidos vocacionais não o definem, pois prescindem de um nível de apropriação ética.

Os projetos de vida dos estudantes de Engenharia cotistas expressam o significado que a universidade assume em suas vidas: a graduação não foi percebida como obrigação, imposição, mas existe um sentido da diplomação distribuído em outros elementos; além do emprego, a graduação está imersa em sentimentos com fatores motivacionais que constituem esse sentido.

Finalmente, fica em aberto o Contexto de Possibilidades dos projetos de vida, apresentado anteriormente, no referencial teórico do Capítulo 3. Para esse debate, o contexto social é parte motriz da metamorfose (Velho, 2003), ou seja, das mudanças que envolvem negociações constantes entre o indivíduo e seu ambiente, estando implicado nas vivências acadêmicas. Assim, conhecer as vivências acadêmicas dos cursos de Engenharia e as formas de apreensão da política de permanência estudantil, no próximo capítulo, torna-se elemento importante, para contextualizar as principais variáveis presentes no meio social desses estudantes, aproximando-se um pouco dessa metamorfose. Pormenores do Contexto de Possibilidades dos projetos de vida serão abarcados na discussão final.

7 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS ACADÊMICAS E SUAS RELAÇÕES COM A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

*Odeio e sou grato à permanência.
Odeio, porque ela traz medo. Sou grato, porque ela me sustenta.
(PC)*

A base teórica desta pesquisa direciona para o fato de os projetos de vida dos jovens brasileiros serem altamente impactados pelas especificidades da realidade brasileira. Tal realidade, mostrada nos estudos pioneiros da linha de Damon, no Brasil, abordada por Arantes e Pinheiro, foi complementada por Danza (2019), que concluiu, numa grande e importante investigação, que a conservação ou mudança dos projetos de vida estão relacionadas também às condições socioeconômicas e ao contexto social.

Acredita-se que as vivências acadêmicas, mensuradas pelo instrumental QVA-r, podem indicar elementos da realidade experienciada por esses jovens e revelar pontos que podem ser próprios da inclusão social pela Ação Afirmativa na Unesp, pois a inclusão não se dá sem a adaptação, como visto na revisão da literatura. Verificou-se, também, nas falas dos participantes, que a Permanência Estudantil, como parte da Política de Ação Afirmativa, oferece grande sustentação para a trajetória desses estudantes rumo à diplomação, porque a permanência em si mesma é a realização efetiva de enfrentamento às vulnerabilidades. Esses aspectos são muito relevantes, tendo em vista não só o processo de inclusão dos estudantes, mas as próprias características dos cursos de Engenharia no país, de grande retenção e evasão, conforme discutido no Capítulo 2 deste trabalho.

Este capítulo tem a intenção de responder ao objetivo específico da pesquisa, no sentido de investigar as vivências acadêmicas dos estudantes cotistas. Contudo, é preciso esclarecer que não é intenção desta investigação o aprofundamento das dimensões, análise de suas variáveis, bem como a discussão de teoria. Acredita-se que as dimensões podem ser consideradas, por si mesmas, campos de conhecimentos complexos. A intenção aqui é buscar caracterizar as vivências acadêmicas, a fim de inferi-las junto aos projetos de vida.

Em termos didáticos, optou-se por trabalhar em dois blocos de apresentação. O primeiro fornece a descrição dos resultados do instrumental QVA-r, com o objetivo de mensurar as vivências acadêmicas dos estudantes com algumas observações, que devem ser enfatizadas. A exposição dessa primeira etapa seguiu as dimensões do QVA-r. No segundo bloco, o foco centra-se em reunir as principais considerações sobre a permanência estudantil realizadas pelos

estudantes, na questão 21 das entrevistas, a fim de inferir sobre os aspectos de vulnerabilidade social e suas intersecções com as dimensões aferidas pelo QVA-r.

A premissa discutida no Capítulo 2 deve ser aqui enfatizada novamente, para clareza de se partir da compreensão das Vivências Acadêmicas como um conjunto de variáveis próprias do contexto de vida do estudante universitário, inerentes ao seu desenvolvimento nas áreas pessoal, cognitiva e social (Oliveira, 2015).

Deve-se observar que a maioria dos estudantes (10) foi entrevistada na pandemia da Covid-19 e que todos se encontravam em um momento crítico do seu desenvolvimento, com repercussões futuras, no nível da sua segurança econômica e bem-estar, carregadas de incertezas.

A seguir, apresentam-se os resultados por dimensão.

7.1 Dimensão pessoal

Nessa dimensão estão o bem-estar físico (capacidade geral de aptidão e disposição) e o bem-estar incorporando aspectos ligados à saúde mental autopercebida (equilíbrio emocional, estabilidade afetiva, autoconfiança). O Quadro 4 indica, por participante, cada aspecto mensurado pelo instrumento.

Quadro 4 - Dimensão pessoal

Questionário de Vivências Acadêmicas	Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.	Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece	Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece, outras não.	Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.	Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre
4*- Costumo ter variações de humor.		B C	H I J A D E	D E	
6*- Nos estudos, não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma.		H I B C	J A	D E F L K G	
9*- Sinto-me triste ou abatido(a).		H F B C	J A D E F L K G		
11*- Ultimamente, sinto-me desorientado(a) e confuso(a).	B C	H I J A D E F L		K G	

13*- Há situações em que sinto que estou perdendo o controle.		BC	HIJA DEFL		KG
16*- Nos últimos tempos, eu me tornei mais pessimista.	HIFL	DE	JABC	KG	
19*- Sinto cansaço e sonolência, durante o dia.		BC	JA	HIJA DEFL	
22- Sinto-me saudável e com um bom ritmo de trabalho.		JAKG	ACD AIDE FL	BC	
24*- Tenho momentos de angústia.		JA	AIDE FL	KGBC	
26*- Não consigo me concentrar numa tarefa, durante muito tempo.	HIBC	FLKG	JAFK LKG		
33*- Penso em muitas coisas que me deixam triste.		JAFB LBC	HIDE KKG		
39*- Sinto-me fisicamente debilitado(a).	JABC	JA	HIDE KKG		
46*- Sinto-me desiludido(a) com o meu curso.	HIJAD EFL	BC JADE	KG		
49*- Tenho me sentido ansioso(a).			HIJA DEFL	KG	BC

Fonte: A autora.

* Questão invertida, cujo valor foi invertido para o cálculo da média geral na dimensão.

A média por cada participante obteve os seguintes dados expressos no Quadro 5.

Quadro 5 - Média por participante – dimensão pessoal

Participantes	Média
H, I	3,57
J, A	3,21
D, E	3,28
F, L	3,42
K, G	2,28
B, C	3,92

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o teste de construção e validação do QVA-r, a média alcançada pelos participantes foi de $M= 3,36$ (Almeida; Ferreira; Soares, 1999). No presente estudo, essa média com todos os participantes se manteve inferior, com $M=3,26$. Tal dimensão apresentou os piores resultados do QVA-r. Quando foi comparada a média do estudo de validação com as médias individuais, manteve-se ou foi superior para 6 participantes, e a outra metade foi aquém. Desses estudantes com nível inferior, dois deles são de cada uma das Engenharias, quatro alunos são do sexo masculino e dois estudantes, do sexo feminino.

Alguns estudos, como o de Schleich (2006), apontam influência direta em fatores de ordem pessoal e psicossocial sobre o bem-estar psicológico. Pesquisa recente de Rodrigues (2020) e outros que abarcaram o contexto da pandemia (Martins; Almeida, 2020), comprovam a alta prevalência de agravos de saúde mental entre estudantes universitários, intensificados durante o período pandêmico (Oksanen *et al.*, 2014; Tran *et al.*, 2017; Alsaleem *et al.*, 2021; Lopes *et al.*, 2022). Neste estudo, nove entrevistas foram realizadas no período de urgência sanitária.

Os dados dialogam com o estudo de Lourenço e Oliveira (2022), que, ao analisarem o desenvolvimento dos transtornos de ansiedade e depressão entre estudantes de Engenharia, no Brasil, constataram a presença da angústia pelos transtornos de saúde mental. Denunciam sua influência em vários aspectos, os quais extrapolam o desempenho acadêmico, provocando sequelas no desenvolvimento profissional dos sujeitos. Os transtornos mentais, por sua vez, causam vulnerabilidade e exclusão, e essas condições levam, inevitavelmente, ao aparecimento de problemas psicossociais, até reforçarem a desvantagem social inicial (Venturini; Goulart, 2016).

A ansiedade e a depressão têm afetado inúmeros universitários, estando os fatores ligados ao estudo e ao trabalho associados ao estresse promotor dos agravos. Determinadas pesquisas, como a de Liu *et al.* (2019), situam os transtornos com uma gênese multifatorial, cujos efeitos apresentam dada incapacidade para as atividades cotidianas, impossibilitam o indivíduo de desempenhar as atividades. Os participantes referem cansaço, sonolência e angústia, de forma significativa, demarcando possível prejuízo em qualidade de vida.

Em outro contraponto dessa dimensão está também o bem-estar físico. O jovem adulto, no Brasil, não exhibe relevância de ênfase de política pública, precisamente em prevenção de doenças, por manter índices toleráveis de agravos de saúde e dados de morbimortalidade abaixo da população em geral. Dos doze sujeitos, oito alegaram cansaço e sonolência com grande frequência, seis disseram se sentir fisicamente debilitados, às vezes, e apenas dois alegaram se sentir saudáveis e ter um bom ritmo de trabalho, de modo estável. Nessa ação de busca, a atividade física e atividades culturais foram citadas como atividades de prevenção, quando investigados os modelos.

Nos últimos anos, pesquisas têm apontado a saúde física de jovens universitários como campos de intervenção. Nesse aspecto, Sousa, José e Barbosa (2013) e Barbosa *et al.* (2018) concluíram que o ingresso na universidade impacta de maneira significativa o estilo de vida, a tal ponto de poder favorecer a hipertensão arterial precoce. Lima *et al.* (2016), ao pesquisarem sobre adultos jovens, constataram distintos fatores de risco, com destaque para o sedentarismo

e o excesso de peso, que também poderiam provocar o aparecimento de diabetes, na juventude.

A desvantagem social, ao atrelar-se aos agravos em saúde, aumenta a vulnerabilidade. Conforme discutido no Capítulo 1, a vulnerabilidade social de indivíduos e grupos está caracterizada também no não acesso a bens e serviços, aqui devem se entendidos tanto os assistenciais como os preventivos. Pode-se inferir que mais de um terço dos alunos participantes tem a vulnerabilidade social potencializada pelos resultados dessa dimensão.

7.2 Dimensão interpessoal

A dimensão interpessoal engloba as relações de amizade, aquelas mais íntimas, as quais, de forma geral, propiciam cooperação, veículos de afeto entre os indivíduos e seus coletivos. Essa dimensão tem também conexão com o relacionamento ou o envolvimento com atividades extracurriculares, como a participação em atividades culturais, políticas, recreativas, núcleos, grupos de projetos técnicos voluntários, grupos desportivos ou de outros marcadores sociais. Os dados do Quadro 6 evidencia os resultados obtidos nesta dimensão.

Quadro 6 - Dimensão interpessoal

Questionário de Vivências Acadêmicas	Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.	Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece	Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece, outras não.	Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.	Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre
1- Faço amigos com facilidade na minha Universidade.			BC	HIJA	FLDEK G
17- Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal.				JADE	HIJADE FLKG
21- Acredito possuir bons amigos na universidade.				KG	HIJADE FLBC
23- Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.				KGBC	HIJADE FL
25- Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal.	HIFLKG BC	DE			JA
28- Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos.					HIJADE FLKGB C

30- Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa.				J A FL K G B C	H I D E
32- Sou visto(a) como uma pessoa amigável e simpática.			D E	J A FL	H I K G B C
34- Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.			J A D E		H I F L K G B C
36- Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.			J A D E		H I F L K G B C
37- Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.				J A D E K G	D A F F L H I B C
53*- Não consigo estabelecer uma boa proximidade com meus colegas.	H I J A D E F L K G B C				

Fonte: A autora.

* Questão invertida, cujo valor foi invertido para o cálculo da média geral na dimensão.

O Quadro 7 expressa a quantificação da média por participante na dimensão interpessoal.

Quadro 7 - Média por participante - dimensão interpessoal

Participantes	Média
H, I	4,58
J, A	4,33
D, E	4,16
F, L	4,45
K, G	4,33
B, C	4,23

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa dimensão apresentou os melhores resultados do instrumento, com média de $M=4,34$ de todos os participantes, acima da média alcançada pelo teste de construção e validação do QVA-r português, que obteve uma média de $M=3,77$ (Almeida; Ferreira; Soares, 1999).

Pode-se inferir que a dimensão interpessoal indica nível de satisfação dos estudantes com a rede de relacionamentos construída, o que talvez possa ser estendido a atores comunitários. Conforme bem destacam Soares *et al.* (2014), o ambiente acadêmico deve ser fomento ao convívio, por meio de vivência multicultural, de compartilhamento de saberes, de afetividades e cooperação. Contudo, nenhum estudante obteve a média máxima de satisfação, o que pressupõe que o desenvolvimento de novos padrões de interação social e psicossocial deve ser implementado.

As habilidades inerentes ao desenvolvimento de interações sociais qualitativas têm apresentado evidências de uma correlação com o sucesso na formação acadêmica. Certas pesquisas, como as de Soares *et al.* (2014), Alves e Mantovani (2016), Bolsoni-Silva *et al.* (2010) e Lima e Soares (2015) evidenciam o apoio social em rede como competências de resolução de problemas e negociação.

Na análise dos dados, dez estudantes afirmaram que os colegas têm sido importantes para o crescimento pessoal, nove alegaram possuir relações de amizade estáveis e todos disseram apresentar boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos

Dois aspectos importantes devem ser aqui realçados. O primeiro é que, do total de participantes deste estudo, onze residem na moradia estudantil, sendo apenas uma estudante, a qual atualmente está casada, residindo com o cônjuge, também foi residente no equipamento social, antes do casamento. Acredita-se que a convivência comunitária na moradia estudantil tenha contribuído para que as relações interpessoais se desenvolvessem e fomentaram a adaptação do estudante à universidade, nessa dimensão.

7.3 Dimensão carreira

A dimensão carreira é considerada de extrema importância para o estudante universitário. Os participantes desta investigação estão em fases adiantadas no curso, o que permite que os fatores da aprendizagem, das expectativas, das satisfações e competência com maior potencial de congruência se sintonizem com os projetos almejados para o futuro. Essa dimensão encampa aptidões, habilidades e perspectivas dos sujeitos voltadas à carreira e à profissão.

Quadro 8 - Dimensão carreira

Questionário de Vivências Acadêmicas	Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.	Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece	Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece, outras não.	Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.	Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre
2 - Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi.				H I F L K G	J A D E B C
5 - Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.				K G B C	H I J A D E F L

7 - Escolhi bem o curso que frequento.			K G	J A	H I D E F L B C
8 - Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi.			K G	H I J A D E B C	F L
14 - Sinto-me envolvido(a) com o meu curso.		K G	D E	J A F L B C	H I
18 - Minha trajetória universitária corresponde às minhas expectativas profissionais.			K G	H I D E F L B C	J A
20 - Acredito que o meu curso me possibilitará realização profissional.			K G	J A	H I D E F L B C
31 - Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.		D E	K G	F L B C	H I J A
45 - Tenho dificuldades em tomar decisões.		H I D E F L K G	B C	J A	
48 - Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.				D E K G	A B D F H I J A F L B C
50 - Estou no curso com que sempre sonhei.				H I D E K G B C	J A F L
54 - Mesmo que pudesse, não mudaria de curso.	J A F L		K G		A C F H I D E B C

Fonte: A autora.

O Quadro 9 traz a quantificação da média por participante na dimensão carreira.

Quadro 9 - Média por participante - dimensão carreira

Participantes	Média
H, I	4,41
J, A	4,25
D, E	4,1
F, L	4,03
K, G	3,22
B, C	4,33

Fonte: Elaborado pela autora.

O resultado obtido pelo conjunto das médias dos estudantes participantes desta pesquisa demonstra uma média de $M=4,05$; média superior no teste de construção e validação do QVA-r português, o qual obteve uma média $M= 3,35$ (Almeida; Ferreira; Soares, 1999). Os dois estudantes abaixo da média são da Engenharia Mecânica e Elétrica, um de cada sexo.

Conforme os dados do Quadro 8, pode-se verificar que, do total de participantes, doze alegam, de forma relevante, estarem no curso sonhado; nove não mudariam de curso e 10 disseram ter escolhido bem o curso. A identificação do curso com seus valores pessoais, como

a compreensão da escolha em sua trajetória de vida e a compatibilidade do curso com suas habilidades e aptidões, também evidenciaram resultados importantes para todos os participantes.

O não envolvimento com o curso e a não avaliação de suas capacidades para a escolha foram relevantes para dois participantes, ao passo que quatro admitiram a possibilidade de mudança de curso. A dificuldade de tomada de decisão, às vezes, foi citada por seis participantes. Quanto à circunstância de a trajetória universitária corresponder às expectativas profissionais, oito participantes direcionaram o fato como expressivo e dois obtiveram essa convicção. A realização profissional como resultante do curso foi totalmente aceita por nove participantes, e apenas dois remeteram a essa convicção, às vezes.

Conforme discorrido no Capítulo 2, a adaptabilidade da carreira, estratégia inerente à formação no ensino superior, poderia auxiliar no desenvolvimento de competências individuais e na inserção de trajetórias profissionais diversas, passíveis de serem incluídas na curricularização da extensão. Esse imergir na carreira mais precoce, limitada à etapa do ciclo de formação, retiraria do estágio a experiência da carreira real, potencializando o aumento dos níveis dessa dimensão.

Os dados obtidos revelam certo nível de adaptação, mas deixam em aberto a advertência feita por Almeida, Soares e Ferreira (2002), de os cursos que não corresponderem à expectativa do estudante e estarem, em certa medida, prejudicados em sua visão de futuro.

7.4 Dimensão ensino-aprendizagem

Essa dimensão engloba os aspectos que o estudante gerencia diretamente, em seu rendimento acadêmico, e, conseqüentemente, promove a sua adaptação. São aqui mensurados a maneira como o estudante se relaciona com a universidade em questões de organização do tempo, os métodos utilizados para estudo, as rotinas de estudo, como emprega os recursos oferecidos pela universidade e como seleciona suas prioridades das diferentes atividades.

Quadro 10 - Dimensão ensino-aprendizagem

Questionário de Vivências Acadêmicas	Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.	Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece	Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece, outras não.	Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.	Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre
10 - Administro bem meu tempo.		FLDE	HI	JAKG BC	
27 - Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer.		J AFL	HIDE BC		KG
29 - Consigo manter o trabalho escolar sempre em dia.			DEFL KG	HIJA BC	
35 - Sei estabelecer prioridades, no que diz respeito à organização do meu tempo.		DEFL	HI	JA	KGBC
38 - Faço boas anotações das aulas.			JADE KGF L		AF HIBC
41 - Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas.		FLKG		HIJA DEB C	
43 - Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.		KG	FL	JABC	HIDE
47 - Tenho capacidade para estudar.			KG	FL	HIJA DEB C
51 - Sou pontual na chegada às aulas.		FL	JAKG	DEB C	HI

Fonte: A autora.

O Quadro 11 apresenta a quantificação da média por participante na dimensão ensino-aprendizagem.

Quadro 11 - Média por participante - Dimensão ensino-aprendizagem

Participantes	Média
H, I	4,10
J, A	3,62
D, E	3,42
F, L	2,55
K, G	3,33
B, C	4,20

Fonte: Elaborado pela autora.

O resultado obtido pelo conjunto das médias dos estudantes participantes deste estudo demonstra uma média de $M= 3,53$, acima da média alcançada pelo teste de construção e validação do QVA-r português, que foi de $M= 3,26$ na dimensão carreira (Almeida; Ferreira; Soares, 1999). Duas participantes obtiveram índices inferiores, sendo uma do curso de Engenharia Mecânica e outra do curso de Engenharia Elétrica.

Nesse quesito, a administração do tempo, a organização das atividades cotidianas, a organização pessoal na pontualidade às aulas e a eficácia na preparação das provas foram atingidas pelos estudantes, em sua percepção. Nenhum estudante referiu prejuízo ou ausência de técnicas, rotinas ou organização nos estudos.

A administração do tempo é tomada como uma competência por seis estudantes, que colocaram esse item como basicamente inerente a si, ao passo que quatro inferiram ter esse item pouco desenvolvido. Manter as atividades em dia é item pouco desenvolvido para seis estudantes. Dos participantes, oito alegaram basicamente apresentar eficácia na preparação das provas, e esse mesmo número informou ter capacidade significativa de estudo. Quanto a fazer boas anotações em sala de aula, a metade dos participantes indicou realizar essa ação algumas vezes. No quesito habilidade em prioridades, no que diz respeito à organização do seu tempo, quatro participantes apontaram que esse item tem pouco a ver com eles.

Gerenciamento de tempo e rotina, segundo Cunha e Carrilho (2005), estão diretamente ligados ao desempenho acadêmico e ao senso de responsabilidade e compromisso. Estão também aqui reportados sentimentos negativos, porque a *expertise* de lidar com as demandas acadêmicas e pessoais afeta a motivação e desencadeia os sentimentos de estar perdido, sem norteamento. Assim, Oliveira (2015) e Dias (2013) questionam se a falha na administração do tempo interfere nas crenças de autoeficácia dos estudantes, comprometendo as responsabilidades por eles assumidas.

Ainda em consonância com a revisão de literatura explicitada no Capítulo 2, os cursos de Engenharia apresentam extensa carga horária, grande volume de disciplinas e atividades complementares. Estudos realizados com outras universidades apontam competitividade entre os estudantes, cobranças familiares, da instituição e da própria sociedade, privação de sono, além das crenças dos indivíduos sobre si mesmos (Crochick; Costa; Faria, 2020).

Ora, pelo fato de os participantes da pesquisa estarem adiantados no curso, portanto, de já terem passado pelas disciplinas do ciclo básico (Matemática, Álgebra, Desenho, Física e Química) e já estarem imersos nas disciplinas específicas da Engenharia, era esperado que seus índices seriam próximos a 5,0 (nível máximo de satisfação), em pelo menos um participante, o que não ocorreu.

Contudo, as características do ensino de Engenharia reúnem especificidades que, a cada ciclo, são diferenciadas, com dinâmicas e complexidades muito diferentes, as quais podem requerer do estudante nova reformulação dos métodos de estudo.

Acredita-se que essa dimensão tem estreita vinculação com a dimensão pessoal e que os índices se assemelham por essa congruência.

7.5 Dimensão institucional

A dimensão institucional está relacionada à integração e à satisfação do estudante com a instituição com a qual mantém o vínculo, o que remete ao desejo de concluir o curso nessa instituição. Estão presentes, nessa dimensão, as atividades extracurriculares, infraestrutura, serviços das atividades meio e fim, como mostra o Quadro 12.

Quadro 12 - Dimensão institucional

Questionário de Vivências Acadêmicas	Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.	Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece	Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece, outras não.	Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.	Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.
3 - Mesmo que pudesse, não mudaria de Universidade.		DE	JA	HIK G BC	FL
12 - Gosto da Universidade em que estudo.					HIJAD EFLK G BC
15 - Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento.					HIJAD EFLK G BC
40* - A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.	HIJAF LBC	DE	KG		
42 - A biblioteca da minha Universidade está bem equipada.		FL		JAKG BC	HIDE
44 - Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade.		FL	JA	HIDEK GBC	
52 - A minha Universidade tem boa infraestrutura.			FL	JADE K GBC	HI

Fonte: A autora.

* Questão invertida, cujo valor foi invertido para o cálculo da média geral na dimensão.

O Quadro 13, a seguir, apresenta a quantificação da média por participante na dimensão institucional.

Quadro 13 - Média por participante - dimensão institucional

Participantes	Média
H, I	4,62
J, A	4
D, E	3,66
F, L	4,14
K, G	4
B, C	3,99

Fonte: Elaborado pela autora.

A dimensão obteve, nos participantes desta pesquisa, a média $M= 4,06$. Por sua vez, o estudo de construção e validação do questionário reduzido, versão de Portugal, aferiu média de $M=3,93$ (Almeida; Ferreira; Soares, 1999).

Todos os participantes alegaram gostar da instituição e esperam concluir o curso nela. A infraestrutura é avaliada como positiva por oito estudantes e tida como reconhecida de excelência por dois estudantes. A instituição desperta interesse significativo em oito estudantes e a estrutura de bibliotecas é reconhecida como relevante por 10 sujeitos. Quanto à cidade onde a instituição está estabelecida, oito afirmaram simpatizar bastante com o município.

7.6 Resultado geral

De forma compilada, abaixo apresentam-se os resultados com os 12 participantes, os quais demonstram que os estudantes apresentam nível de adaptação avaliada como satisfatória, equiparando-se a outras pesquisas, cujos valores obtidos foram considerados como bons, nas cinco dimensões avaliadas (Schleich, 2006; Igue; Bariani; Milanesi, 2008; Oliveira, 2015; Rodrigues, 2020).

Quadro 14 - Média resultado geral por dimensão

Dimensão	Média	Média Validação
Pessoal	3,28	3,36
Interpessoal	4,34	3,77
Carreira	4,05	3,35

Estudo-aprendizagem	3,53	3,26
Institucional	4,06	3,93

Fonte:

Quadro 15 - Média resultado geral por participante

Participantes	Pessoal	Interpessoal	Carreira	Ensino	Institucional
H, I	3,57	4,58	4,41	4,10	4,62
J, A	3,21	4,53	4,25	3,62	3,62
D, E	3,28	4,16	4,10	3,42	3,42
F, L	3,42	4,45	4,03	2,53	2,53
K, G	2,28	4,33	3,22	3,33	3,33
B, C	3,92	4,23	4,33	4,20	4,20

Fonte: Elaborado pela autora.

Conhecidos os índices do QVA-r, propõe-se, a seguir, verificar as relações entre vulnerabilidade social e vivências acadêmicas, inferidas a partir da Permanência Estudantil.

7.7 Vulnerabilidade Social e Vivências Acadêmicas sob a ótica da Permanência Estudantil

Conforme enfatizado, no Capítulo 1, os sujeitos desta pesquisa seriam, por premissa, os jovens marcados pela precarização das condições de vida, aos quais a cessão de bens e serviços relativos aos direitos sociais é um imperativo para o acesso e a conclusão da diplomação, na universidade pública. A proteção social propiciada pela transferência de renda, por meio dos auxílios da instituição e a disponibilização de moradia estudantil e restaurante universitário produziram elementos de minimização da desvantagem social, na dinamicidade das variáveis envolvidas (Castel, 1998). Assim, a vulnerabilidade social seria enfrentada na disponibilidade de recursos materiais e simbólicos, associados à permanência dos sujeitos na estrutura social.

Relembrado esse conceito, a intersecção entre pobreza e desigualdade social, no acesso ao ensino superior, ratificou a Assistência Estudantil como uma “política inclusiva”, na medida em que pode minimizar variáveis excludentes e favorecer meios e oportunidades, para que estudantes oriundos de classes sociais desfavorecidas pudessem acessar e concluir a graduação.

Foi de interesse da pesquisa conhecer o que os cotistas entendiam como permanência estudantil e a relação que faziam entre ela e seus projetos de vida. Os participantes inferiram a

Permanência Estudantil em dois eixos: acesso a bens e serviços voltados à subsistência e a permanência estudantil como acesso aos direitos sociais.

Torna-se importante ilustrar cada um deles.

7.7.1 Acesso a bens e serviços voltados à subsistência

Essa tipologia foi constituída pelos sujeitos que compreendem a Permanência Estudantil como a concessão de benefícios direcionados às condições de vida digna, a saber: moradia, alimentação, transporte, apoio na cessão de equipamentos e instrumentos. Os estudantes que remeteram a essa finalidade foram nove participantes: PA, PB, PC, PD, PG, PH, PI, PK e PL.

Em sua caracterização de perfil estão quatro sujeitos do curso de Engenharia Civil, dois do curso de Engenharia Elétrica e três do curso de Engenharia Mecânica. Quanto ao sexo, cinco estudantes são do sexo feminino e quatro, do masculino.

Os estudantes enfatizaram, na Questão 21:

Permanência é tudo, né? Sem ela, não tenho onde morar. Acho que minha família hoje não consegue nem pagar a alimentação. (PB)

Permanência é a bolsa, o mais importante neste momento, porque meu marido não consegue ainda nos sustentar. (PA)

Moradia. O mais importante. Auxílio e RU. Tem faculdade que paga transporte, mas aqui em Ilha não precisa. Mas podia dar a bicicleta. (PC)

Não sei ao certo. O auxílio é bom. Aqui todos têm moradia. Então, permanência é dar as condições para a gente viver bem no curso. Falta o RU no jantar. (PD)

Dar condições para o aluno morar, comer, ter como pagar algum lazer. Mas devia levar em conta nossas dificuldades, porque cortar bolsa pelas notas é duro. A gente passa muita necessidade. Tive que trancar o curso. (PG)

Comida, casa e um apoio para o lazer, porque ninguém vive sem lazer. (PI)

Acho que a permanência é moradia, RU e um dinheiro para o jantar e despesas gerais. Mas seria bom dar equipamentos para a gente. Tipo: meu notebook é péssimo e trabalhar com alguns programas não dá. (PK)

Com certeza, a permanência é ajuda para viver. Moradia principalmente. É injusto cortar moradia, porque a gente pode até fazer uns bicos. Mas pagar república em Ilha não dá. (PH)

Permanência são todos os auxílios que recebemos. Moradia é o mais importante, depois os auxílios. Sem permanência, não teríamos chance alguma de estudar na Unesp. (PL)

Em relação aos projetos de vida identificados nos estudantes que atribuíram a permanência como acesso a bens e serviços, dois participantes foram inseridos em Projeto de Vida e Compromisso Social Coletivo e Societário e sete em Projetos de Vida com Compromisso Social Incipiente, constituídos na conformidade do explorado no Capítulo 6. Quanto ao papel que a permanência exerce em seus projetos de vida, os estudantes relataram:

A permanência é uma forma de tentar ajudar, porque os projetos de vida têm a ver como cada um vê a sua vida e quer ter para si. Tudo isso passa em ter uma profissão, em ser alguém. A permanência ajuda nisto, em nos ajudar a ser alguém. (PA)

Muitas coisas. Bem, sem a permanência, eu estaria em uma faculdade particular e não teria essa formação. Então, meu projeto de vida tem tudo a ver. (PB)

A permanência, no meu projeto de vida, é o que dá a estrutura. Não teria nenhuma condição de estar aqui. (PC)

A permanência é o que temos de segurança. Às vezes, não temos essa segurança, porque todos os anos podemos perder a permanência. Então, a permanência nos ajuda no projeto de vida, mas também pode acabar com ele. (PD)

Acho que tudo. Meu projeto de vida tem muito de mim, mas precisa da permanência, porque não conseguiria ter um projeto de vida sem ela. Não tinha nem onde morar. (PI)

Então, a permanência estudantil faz totalmente sentido em relação a isso, a dar essa base para o aluno, para ele conseguir engajar dentro de uma universidade; eu acho que eu não teria possibilidade nenhuma de eu estar aqui nesse momento, se eu não tivesse a permanência, então, meu projeto de vida seria impossível. (PK)

Talvez a permanência seja o céu e o inferno. Céu, quando conseguimos a moradia e o auxílio. Inferno, quando não conseguimos. Aí esse projeto fica no ar. Como vou viver? (PH)

Projeto de vida e permanência são duas coisas. Tipo ação e reação. Não tem como formar sem ter uma base. Essa base não pode vir da família. Então, a Unesp nos dá essa base na permanência. (PL)

7.7.2 Acesso aos Direitos Sociais

Os estudantes que inferem ser a Permanência Estudantil um campo de direitos sociais, unindo várias áreas disciplinares e campos das políticas públicas na Educação, foram três: PE, PF e PJ.

Os participantes estão assim caracterizados: duas participantes do curso de Engenharia Elétrica e um participante do curso de Engenharia Civil. Os estudantes referiram ser a permanência:

Permanência são o auxílio, moradia e RU. Mas são direitos. Porque, se a Unesp tem cotas, ela tem que dar condições para o estudante viver. Então, tento ajudar na moradia, como representante, participei do Centro Acadêmico para poder brigar por esse direito. (PE)

A permanência é o que a Unesp faz para que as pessoas de condições econômica ruins entrem na faculdade e façam o curso. Então, a moradia, RU e as bolsas estão aqui e são um direito que temos. Mas falta mais apoio. Precisamos de psicólogas e de um dentista. (PF)

Permanência é tudo o que a gente precisa para viver, de forma decente, que está na lei, é um direito e dever. Pelo menos, para poder ter alimentação, onde morar. O problema da permanência é a depressão de perder. Porque, se você não for bem nas disciplinas, você perde, como já perdi e tive que trancar o curso. Então, a permanência é para o pobre, mas não para todos os pobres, mas para o pobre que vai bem no curso. (PJ)

Todos esses estudantes foram incluídos dentre aqueles com Projeto de Vida e Compromisso Social. Ao abordarem o papel da permanência, em seus projetos de vida, relataram:

A permanência foi a minha salvação. Não teria como fazer o curso. Meu projeto de vida é graças à permanência. Por isso, acho que tenho essa gratidão e vou lutar para isso. Mesmo quando formar, vou ajudar a permanência, para que outras pessoas de condições como a minha possam também fazer Engenharia. (PE)

Meu projeto de vida é graças à permanência. Por isso, fico revoltada quando os alunos perdem a permanência. Porque aí eles também perdem seus projetos de vida. (PF)

Tenho no meu projeto de vida ajudar meu país. Agora, ajudo com a construção da minha língua. Mas, no futuro, vou ajudar meu país com sistemas de energia. Sem a permanência, não consigo fazer o curso. Então, a permanência vai ajudar a mim, minha família e meu país. (PJ).

7.7.3 Breve análise da Permanência Estudantil

Apresentadas as formas de pensar e sentir a permanência estudantil, pelos sujeitos da pesquisa, questões essenciais do tema destacam-se e remetem à necessária análise, repartida em três eixos: as juventudes no ensino superior; o entendimento dos sujeitos quanto ao conceito da permanência; e a relação permanência estudantil e vivências acadêmicas, nos cursos de Engenharia.

As juventudes que acessam o ensino superior, em especial as que adentraram a Unesp, nos últimos 10 anos, pela sua Política de Ação Afirmativa, são dotadas das pluralidades cujos conceitos foram discutidos no Capítulo 1. Essa diversidade, que marca sua presença, agora em quantidades massivas, dentro da universidade pública, tendo em vista o sistema de reservas de vagas, ilustra a maneira como a própria sociedade, em sua cultura e história contemporânea, pensa e aborda o seu papel institucional com respeito ao segmento juvenil.

A Permanência Estudantil, como política em construção, que deve viabilizar a diplomação das minorias sociais na universidade pública, tem seu cerne nas juventudes como público prioritário. Ou seja, por intermédio dos jovens, a missão da universidade se cumpre. Conforme explorado no início deste trabalho, Sposito (2003) e Abramo (2005) concebem a juventude como um fenômeno complexo, com fase específica do ciclo vital, produtora e reprodutora de uma dada condição social. Portanto, lidar com juventudes significa visualizar transformações biológicas, físicas e psicológicas dos sujeitos, provocadas pelo desenvolvimento que se completa, em determinada faixa etária.

No Capítulo 6 desta pesquisa, ao focalizar os modelos organizadores do pensamento dos estudantes cotistas, em seus projetos de vida, verificou-se, de modo profundo, como situações sociais do contexto universitário impactam as formas de pensar, agir e sentir dos estudantes. Aliada a isso, a condição de classe em cada trajetória de vida revela demarcações coletivas, detentoras de singularidades.

Os participantes inferiram, em sua totalidade, a permanência estudantil como uma política voltada à materialidade da subsistência, ou seja, direcionada às condições mínimas de vida, ilustradas pela cessão de renda por transferência ou acesso a equipamentos sociais. Essa referência é avassaladora, porque, na qualidade de política pública, existe uma fragmentação abissal, a qual não consegue aproximar-se das outras dimensões da juventude, em sua situação/*modus vivendi*, como experimentada pelos sujeitos.

Constata-se que a permanência estudantil ainda não conseguiu interagir com papel claro e ações conectadas com programas e ações complementares ou ampliadas, os quais levem em conta as transformações biológicas, físicas e psicológicas dos sujeitos ainda em formação, na graduação. Essa constatação remete ao pensamento de Camarano e Fernandes (2014), que exploram a construção dos jovens, no contexto social, incluídas as políticas públicas, cujos contextos diferenciados não trabalhados restringem suas possibilidades.

Ademais, não se pode deixar de mencionar o reducionismo que os estudantes percebem, na Permanência Estudantil, cujo efeito mais grave para a possível conclusão da desigualdade social brasileira intrínseca à universidade é pautar-se numa compreensão ultrapassada, que reduz o aspecto econômico como a única maneira de constituição e enfrentamento das desigualdades.

Aliada a esses fatores, a conotação da permanência estudantil voltada apenas a benefícios sociais, sem a amplitude das condições dos sujeitos e coletivos, portanto, desconectadas das áreas das políticas públicas, não atenua as vulnerabilidades sociais. Como

visto no referencial teórico, o acesso limitado a serviços e bens públicos diversificados é, em si, um fator gerador de vulnerabilidade.

A efetivação do acesso e da permanência dos estudantes cotistas de Engenharia problematiza o processo de construção da própria cidadania, no Brasil. A permanência estudantil, entendida nas condições mínimas de subsistência, por esses estudantes, não é compreendida como inerente aos direitos sociais, para a maioria dos sujeitos. Os estudantes que conseguem aproximar os direitos sociais com a permanência estudantil ainda a caracterizam na dimensão de proteção, fixando-a apenas no eixo econômico, excluindo variados aspectos, como o cultural, tecnológico, jurídico, político, social e até mesmo o educacional, conforme percebe-se em Pinto, Belo e Paiva (2012).

O desafio desses estudantes, no alcance da diplomação, alia a permanência estudantil com a estrutura universitária, as políticas institucionais e os aspectos formativos próprios, de sorte que aqui adentra-se na relação da permanência estudantil com as especificidades na formação em Engenharia.

No referencial teórico deste estudo foi discutido que os cursos de Engenharia são historicamente detentores de altos índices de evasão e retenção, ocasionando uma diplomação mais estendida. Apontou-se também estudos que publicizam demandas por intervenções qualificadas em saúde e bem-estar, socialização, carreira, visando potencializar os recursos dos estudantes e das instituições, a fim de minimizarem esses fatos.

À vista do exposto, a associação da garantia de permanência estudantil com o desempenho acadêmico, como variável isolada no contexto de formação em Engenharia, é em si uma contradição à própria inclusão, porque atribui ao estudante a responsabilidade individual de seu desenvolvimento, desarticulando todos os outros fatores imbrincados na questão e aplicando, de forma linear, a meritocracia à (não) cessão dos mínimos sociais. Por sua vez, as instituições, o corpo docente e funcional e as próprias políticas estudantis ainda em construção trazem muitas lacunas, necessidades e falta de suporte aos próprios cursos.

A vinculação da permanência estudantil com as vivências estudantis é indiscutível. As formas de inferirem seus pensamentos, no cotidiano, seus sentimentos e ações, modos de pensar a universidade, refletem nas diferentes dimensões, de maneira que os participantes desta pesquisa, mesmo em etapa avançada no curso e beneficiários da permanência estudantil, apresentam lacunas em sua adaptação.

Dessa forma, o presente estudo pode contribuir para a compreensão de que os aspectos relacionados à ordem pessoal, de ensino-aprendizagem e institucional são campos de pesquisas a serem construídas junto aos alunos da permanência estudantil, nessa unidade universitária.

De maneira linear, a grande pergunta intrínseca neste trabalho concerne à qual seria a relação entre projetos de vida, vivências acadêmicas e permanência estudantil deve ser explicitada de modo direto.

Partindo do pressuposto de ser a universidade pública promotora de ensino público de qualidade, voltada às minorias sociais pela Ação Afirmativa, sua existência em si é parte de uma política educacional direcionada às juventudes brasileiras, as quais acessam o ensino superior e buscam formas de diplomação apoiadas pela permanência estudantil, com o objetivo principal de realização e emancipação humana e social, para si, seus grupos e segmentos. Essa procura por realização está estruturada em seus projetos de vida, que estão continuamente em desenvolvimento, da mesma forma que a si mesmos. No cotidiano universitário, a vida desdobra-se em diferentes dimensões, que irão fomentar ou não o desenvolvimento da adaptação em um conjunto de variáveis próprias do contexto de vida do estudante universitário, sendo a diferença entre concluir ou não o curso.

Os projetos de vida apresentam grande relevância psicossocial, educacional e social para os estudantes cotistas e para a instituição. Por sua vez, a permanência estudantil é política pública essencial, a qual deve evoluir em uma amplitude que abarque as dimensões das vivências acadêmicas.

Este estudo concluiu que são indissociáveis a efetivação de projetos de vida para as juventudes e um ensino superior de qualidade, e que políticas sociais que trabalhem as diferentes dimensões da vida estudantil são propulsoras de sustentação para tal. Deixa em aberto a relevância de novas pesquisas, que podem associar os projetos de vida dos estudantes com as políticas institucionais universitárias para os estudantes.

Ao fim da jornada, apesar das contradições e tensões vivenciadas pelos estudantes, foi possível conhecer os projetos de vida dos discentes cotistas de Engenharia como intenções de alta qualidade, constituídas e constituintes na transformação desses sujeitos, os quais, ao pensarem em conquistas de novas condições de vida diferentes daquelas às quais foram submetidos até hoje, incorporam uma emancipação de outros, por meio do ensino superior.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi examinar os Modelos Organizadores do Pensamento que estudantes cotistas de Engenharia, veteranos na FEIS/Unesp, constroem sobre seus Projetos de Vida. Esta investigação substanciou a aproximação com a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. A intenção foi ser capaz de conhecer, de alguma forma, a subjetividade desses estudantes.

Conhecer a teoria e dela extrair parâmetros para leitura de conteúdos afetivos, cognitivos e sociais foi o principal exercício aqui realizado. Revelar os projetos de vida dos estudantes cotistas de Engenharia permitiu que a pesquisadora se aproximasse do modo de organização do pensamento desses estudantes, possibilitando-lhe conhecer um pouco de sua realidade e expectativas, uma experiência nunca por ela vivida anteriormente.

Este trabalho, contudo, evidencia várias limitações que devem ser esclarecidas. A primeira, por não haver nenhuma análise de marcadores de gênero, raça e etnias, a pesquisa não conseguiu apresentar pontos sobre o sentimento de pertencimento, não explorou vários aspectos da permanência estudantil e dos projetos de vida na urgência sanitária, porque, embora correlacionados e terem grande importância, não foram pensados para este estudo.

A Unesp muito se aprimorou na construção da política de permanência estudantil, desde o tempo em que a pesquisa de campo foi realizada, ou seja, dois anos. Faz jus a instituição enfatizar que uma nova instrução normativa, publicada no presente ano, desvinculou a perda de benefícios sociais do desempenho acadêmico, que já estava suspenso na pandemia. Ratificou o direito do estudante da permanência estudantil de possuir outras bolsas associadas aos benefícios, o que tem fomentado a inserção dos estudantes em projetos de pesquisa, de ensino, de extensão e cultura. Anteriormente, esses estudantes estavam fadados a ter uma experiência acadêmica limitada, pois a assistência estudantil era sempre priorizada. Acrescentaram-se outras modalidades de benefícios, como o Auxílio Maternagem/Paternagem e Auxílio Socioeconômico 2. Em concomitância, criou-se, pela administração central, a Comissão de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável (SANS), específica de segurança alimentar, promovendo a unificação dos preços dos restaurantes universitários e a cessão de almoço e jantar para os estudantes nas unidades.

Ainda dentro do período de urgência sanitária, a universidade implantou serviços de apoio psicossocial com profissionais de Psicologia e Enfermagem, em todas as Unidades, e disponibilizou apoio por intermédio de equipamentos de informática.

A Permanência Estudantil, aos poucos, amplia seu escopo por meio da Coordenadoria de Permanência Estudantil. Atualmente, trabalha com programas de letramento e apoio à cultura, tem promovido editais específicos para formação em línguas, viabiliza programas de intercâmbio específicos para seus alunos. A Unesp, no período da pesquisa de campo, instalou a Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (CAADI), com o objetivo de encampar ações e programas específicos.

Os fatos supramencionados são de grande relevância. Quando é dispensada a obrigatoriedade do desempenho acadêmico para cessão dos benefícios sociais da assistência estudantil, a universidade reconhece o estudante como sujeito de direitos. As ações e programas realizados pela Coordenadoria de Permanência Estudantil (COPE) agregam valor à materialidade da subsistência dos jovens, pois potencializam o simbólico, na busca de igualar condições de permanência também por meio de fontes relacionais e parcerias com o mercado. Em suma, remetendo novamente ao conceito de vulnerabilidade social de Castel (1997), a universidade vem, de forma efetiva, criando intervenção para esse enfrentamento.

Considerando que os participantes deste estudo ainda não se diplomaram, é uma satisfação vê-los ser contemplados em suas necessidades e dificuldades, no percurso da escrita deste trabalho.

Esta pesquisa deixa a evidência de que há muitos campos da vivência estudantil a ser conhecidos pela instituição e, em específico, pela permanência estudantil. Em uma universidade inserida em todo um estado, com regiões tão díspares, a efetivação das Ações Afirmativas não se furtará de passar por muitas investigações, na construção de sua política.

No que se refere especificamente aos projetos de vida, tema central desta tese, cabe destacar que esta pesquisa apresenta a identificação e o comprometimento dos projetos de vida dos estudantes cotistas relacionados com a permanência estudantil, visto que as condições necessárias para que eles possam se comprometer com seu projeto de vida estão implicadas no acesso a condições de vida (Bundick, 2009; Damon, 2009) e se dão pelo curso superior.

Para finalizar, ao constatar-se que os projetos de vida dos estudantes cotistas são constituídos de uma trajetória com um ciclo na graduação em Engenharia, as experiências educacionais aqui reveladas levaram a pensar que a inclusão dos projetos de vida como inerentes à formação das juventudes, no ensino superior, é um campo a ser construído nas universidades.

Por esta razão, apresentam-se dois eixos da educação superior pautados na prerrogativa da formação em Engenharia, determinados pelo CNE/CES – Resolução

nº 02/2019 (Brasil, 2019), art. 3º, que preconiza o perfil do egresso do curso de graduação em Engenharia como detentor de visão holística e humanista, ser crítico, reflexivo, criativo, cooperativo e ético e com forte formação técnica.

O primeiro eixo é que emoções e sentimentos trazem o imperativo de reconhecimento, compreensão e valorização nas causas e consequências inerentes às vivências acadêmicas. A universidade deve auxiliar no redirecionamento do estudante, nesse processo, e viabilizar a construção de ações e programas que respondam às necessidades próprias da especificidade dessa formação. Aqui também são incluídas as vertentes do bem-estar e da felicidade, tão recorrentes e significativas, neste estudo.

O segundo eixo de reflexão é sobre o engajamento social, que poderia ser trabalhado de modo interdisciplinar, associando aspectos da extensão universitária com os projetos de vida. Propostas dessa natureza poderiam potencializar oportunidade de reconhecimento dos estudantes das próprias habilidades e talentos e de utilizá-los para produzir ações que impactem no mundo. A atuação no contexto social, aliada às intenções dos projetos de vida, contemplaria não só o reconhecimento de demandas e necessidades reais da sociedade/localidade, mas igualmente desenvolveria o nível de cidadania, o senso sociopolítico, comunitário e interpessoal, numa intencionalidade da formação ética.

Resta apenas defender que a universidade pública se comprometa, de forma institucional, com os projetos de vida de seus estudantes, não só de maneira disciplinar, mas sobretudo sistêmica, de sorte que os processos formativos tragam ao cotidiano acadêmico conteúdos relacionados à dimensão afetiva, comunitária, inclusiva, favorecendo a estes estudantes formas mais sustentáveis de enfrentamento das adversidades e derrotas, tão presentes em suas trajetórias marcadas pela vulnerabilidade social. A Unesp poderá formar pessoas que se responsabilizem pela sua trajetória e nela construam sentidos, por meio de sua permanência no ensino superior, com novas e diferentes possibilidades, pois

[...] fazer Engenharia é também projetar um novo mundo, pequeno, porque sou minúscula, mas novo, porque posso projetar novas estruturas no meu mundo, que serão coloridas e cheias de música (PL).

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 37-72.
- ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. *In*: FREITAS, M. V. (org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 20-35.
- ABRAMOVAY, M. *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.
- ALMEIDA, F. L. R. de. Cotas nas universidades públicas brasileiras: a busca da igualdade através de medidas compensatórias. **Revista Carioca de Direito - RCD**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 37-52, jan./jun. 2010.
- ALMEIDA, L. P. A extensão universitária no Brasil processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido. **DIRE**, n. 7, p. 56-67, 2015. Disponível em: <https://www.unilim.fr/dire/692&file=1>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- ALMEIDA, L. S. Questionário de vivências acadêmicas para jovens universitários: estudos de construção e de validação. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 3, p. 113-130, 1998.
- ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. G.; SOARES, A. P. Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (“QVA-r”). **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 3, p. 181-207, 1999.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção do Questionário de Vivências Acadêmicas. **Methodus: Revista Científica e Cultural**, p. 3-20, 2001.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. G. Questionário de Vivências Acadêmicas (“QVA-r”): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 81-93, nov. 2002.
- ALMEIDA, S. História da discriminação racial na educação brasileira. **YouTube**, 26 jul. 2018. 1 vídeo (1 h 48 min 06). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw&t=2601s. Acesso em: 10 out. 2019.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALSALEEM, M. A. *et al.* Prevalence and correlates of university students' perceived stress in southwestern Saudi Arabia. **Medicine (Baltimore)**, v. 100, n. 38, e27295, set. 2021. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8462648/>. Acesso em: 10 out. 2022.

ALVES, M. F. S.; MANTOVANI, K. L. Identificação do perfil dos acadêmicos de engenharia como uma medida de combate à evasão. **Revista de Ensino de Engenharia**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 26-36, 2016.

AMBIEL, R. A. M. Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 15-24, jun. 2014.

ARANTES, V. A. **Estados de ânimo e os Modelos Organizadores do Pensamento**: um estudo exploratório sobre a resolução de conflitos morais. 2000. Tese (Doutorado em Psicologia) – Facultat de Psicologia da Universitat de Barcelona, Barcelona, 2000.

ARANTES, V. A. **Modelos Organizadores do pensamento e o seu desenvolvimento teórico-metodológico**: Estudos de Psicologia e Educação. 2012. 280 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ARANTES, V. A. *et al.* Projetos de vida, juventude e educação moral. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, n. 23, p. 77-94, 2016. Disponível em: <http://hottopos.com/isle23/77-94Valeri a&.pdf>. Acesso em: 23 set. 2022.

ARAÚJO, U. F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p. 153-170.

ARAÚJO, U. F. Prefácio. *In*: DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009. p. 11-15.

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.

ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V.; PINHEIRO, V. **Projetos de Vida**: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. São Paulo: Summus, 2020.

AZEVEDO, C. M. M. de. Cota racial e Estado: abolição do racismo ou direitos de raça? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 213-239, jan./abr. 2004.

BARBOSA, R. T. de O. *et al.* A biblioteca como campo de saberes e práticas na promoção em saúde de universitários: abordagens e perspectivas da UNESP - Câmpus de Ilha Solteira. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, XVII., 2018, Mar del Plata. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/180991/101_00201.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 abril 2020

BARBOSA, R. T. de O.; VASCONCELOS, M. S. Por Uma política nacional de juventude na educação superior. *In*: MORAES, L. S. B. de *et al.* **Políticas Públicas, Desenvolvimento Social e Interdisciplinaridade**. Curitiba: CRV, 2020. p. 139-148.

BARROS, R.; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil. **Texto para Discussão**, Rio de Janeiro, n. 800, p. 1-24, 2001. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2003/1/TD_0800.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Adolescência como uma construção social. Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 63-76, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/LJkJzRzQ5YgbmhenkKzVq3x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 março 2020

BOLSONI-SILVA, A. T. *et al.* Caracterização das habilidades sociais de universitários. *Contextos Clínicos*, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 62-75, jun. 2010.

BOURDIEU, P. **La jeunesse n'est qu'un mot**: Questions de sociologie. Paris: Minit, 2000.

BOUTINET, J. P. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 maio 2020

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 de setembro 2020

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre o direito dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas da juventude e o Sistema Nacional da Juventude – SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 5-6, 6 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=112681-rces002-19&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 maio 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei**. Estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192. Acesso em: 28 nov. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei nº 7.967, de 27 de agosto de 1945**. Dispõe sobre a Imigração e Colonização, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1945. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del7967impresao.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 04 maio 2014.

BRITO, B. J. Q.; GORDIA, A. P.; QUADROS, T. M. B. Estilo de vida de estudantes universitários: estudo de acompanhamento durante os dois primeiros anos do curso de graduação. **Medicina (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 49, n. 4, p. 293-302, nov. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/122721>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRONK, K. C. A grounded theory of the development of noble youth purpose. **Journal of Adolescent Research**, v. 27, p. 78-109, 2011.

BRONK, K. C. *et al.* Family purpose: an empirical investigation of collective purpose. **The Journal of Positive Psychology**, 2023. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Family-purpose%3A-an-empirical-investigation-of-Bronk-Mitchell/f326648648862beac7dfd12bdb3818f025753c14>. Acesso em: 24 out. 2023.

BRONK, K. C. *et al.* **Purpose in life**: a critical component of optimal youth development. New York: Springer, 2014. DOI 10.1007/978-94-007-7491-9.

BRONK, K. C. *et al.* Purpose, hope, and life satisfaction in three age groups. **The Journal of Positive Psychology**, v. 4, n. 6, p. 500-510, nov. 2009.

BUNDICK, M. **Pursuing the good life**: an examination of purpose, meaningful engagement, and psychological well-being in emerging adulthood. 2009. Tese (Doutorado) – Escola de Educação da Universidade de Stanford, Palo Alto, 2009.

BUNDICK, M. The benefits of reflecting on and discussing purpose in life in emerging adulthood. **New directions for youth development**, n. 132, p. 89-103, 2011.

BUNGĂU, C.; POP, A. P.; BORZA, A. Dropout of first year undergraduate students: A case study of engineering students. **Balkan Region Conference on Engineering and Business Education**, v. 2, n. 1, p. 349-356, out. 2017. DOI 10.1515/cplbu-2017-0046.

CAMARANO, A. A.; FERNANDES, D. Mudanças nos arranjos familiares e seu impacto nas condições de vida: 1980 e 2010. *In*: CAMARANO, A. A. (org.). **Novo regime demográfico: uma nova relação entre população e desenvolvimento?** Rio de Janeiro: Ipea, 2014. p. 54-82.

CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília**: uma análise do rendimento e da evasão. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CARVALHO, J. J. de. **A política de cotas no ensino superior**: ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil. Brasília: INCT, 2016.

CASSEMIRO, K.; HENRIQUE, A. L. S. Para onde apontam as atuais Diretrizes Curriculares? Um olhar sobre as DCNs de Engenharia. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 656-683, 2020.

CASTEL, R. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à “desfiliação”. **Caderno CRH**, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poletti. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, L. R. Subjetividades públicas juvenis: a construção do comum e os impasses da sua realização. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 21, n.1, p. 80-91, jan./mar. 2016.

CASTRO, V. R. Reflexões sobre a saúde mental do estudante universitário: estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de ensino superior. **Gestão em Foco**, Amparo, v. 9, p. 380-401, 2017.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, dez. 2003.

COLBY, A. Purpose as a Unifying Goal for Higher Education. **Journal of College and Character**, v. 21, n. 1, p. 21-29, 2020. DOI 10.1080/2194587X.2019.1696829. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/2194587X.2019.1696829>. Acesso em: 09 set. 2022.

CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento**: Reflexão sobre os fundamentos epistemológicos e políticos dessa relação. 1997. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

COSTA, D. S. *et al.* Sintomas de Depressão, Ansiedade e Estresse em Estudantes de Medicina e Estratégias Institucionais de Enfrentamento. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 44, n. 1, p. 1-10, 2020.

COSTA, E. F. *et al.* Common mental disorders and associated factors among final-year healthcare students. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 60, n. 6, p. 525-530, 2014.

COSTA, J. F. Prefácio. *In*: SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 1-16.

COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

CROCHICK, J. L.; COSTA, V. A. da; FARIA, D. F. Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 30, n. 63, p. 1-19, 2020.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao Ensino Superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 215-224, dez. 2005.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DAMON, W. What is positive youth development? **The Annals of American Academy**, v. 591, p. 13-24, 2004.

DAMON, W.; MENON, J.; BRONK, K. The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science**, v. 7, n. 3, p. 119-128, jul. 2003.

DANZA, H. C. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens**: um estudo longitudinal sobre Educação em Valores. 2019. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H. **Adolescência e juventude**: vulnerabilidade e contextos de proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

DIAS, S. T. G. **Representações sociais de alunos acerca do que é ser estudante em uma universidade pública federal**. 2013. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

DINIS, A. C. A. R. **Adaptação Acadêmica, Apoio Social e Bem-estar subjetivo dos estudantes do Ensino Superior**: um estudo nas residências universitárias. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2013.

DURHAM, E. Movimentos sociais: a construção da cidadania. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 3, n. 10, 1984.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

FELDT, R. C. *et al.* Personality, career indecision, and college adjustment in the first semester. **Individual Differences Research**, v. 9, n. 2, p. 107-114, jun. 2011.

FLORENZANO, R. **El adolescente y sus conductas de riesgo**. Santiago: PUC, 1997.

FONSECA, M. Concepções e práticas educacionais em relação aos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 6, p. 171-171, 2000.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Tradução de Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. 38. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2015.

GOMES, J. B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. *In*: LOBATO, F.; SANTOS, R. E. dos (org.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-58.

GRANADO, J. I. F. *et al.* Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do “QVA-r” no Brasil. **Psicologia e Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-41, 2005.

GONÇALO, M. F. **Projetos de vida, felicidades e escolhas profissionais de jovens brasileiros**: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22122016-113643/publico/MARIANA_FANCIO_GONCALO.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

GROS, F. Da desobediência à vergonha de obedecer. *In*: NOVAES, A. *et al.* (org.). **Mutações**: a outra margem da política. São Paulo: Sesc SP, 2019. p. 64-96.

GUERREIRO-CASANOVA, D.; POLYDORO, S. Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. **Psicologia Ensino & Formação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 85-96, 2010.

HAERTEL, D. **Projetos de vida de jovens universitários**: um estudo sobre engajamento social e projeto de vida. 2018. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122018-095813/publico/DANIELA_HAERTEL.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HENRIQUES, R. Mapeamento de ações e discursos de combate às desigualdades raciais no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 1-43, 2001.

HURTADO, D. H. **Projetos de vida e projetos vitais**: um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IGUE, E. A.; BARIANI, I. C. D.; MILANESI, P. V. B. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **Psico-USF**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 155-164, 2008.

INEP. **Censo Escolar 2010**. Brasília: MEC, 2011.

IPEA. **Brasil em desenvolvimento**: Estado, planejamento e políticas públicas. Brasília: Ipea, 2010.

KAZTMAN, R. **Vulnerabilidad social**. Su persistencia en las ciudades de América Latina. Santiago: RIL editores; Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales UC, 2021. Disponível em: <https://estudiosurbanos.uc.cl/wp-content/uploads/2021/07/9789560108814.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

KAWAMURA, L. K. **Engenheiro**: trabalho e ideologia. 2. ed. São Paulo: Ática, 1981.

KIECKOW, F.; FREITAS, D. B. de; LIESENFELD, J. O ensino e a aprendizagem na engenharia: realidade e perspectivas. **Brazilian Applied Science Review**, São José dos Pinhais, v. 2, n. 1, p. 347-356, 2018. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BASR/article/view/393/336>. Acesso em: **04 junho 2022**

KOLLER, S. H.; DELL'AGLIO, D. D. (org.). **Adolescência e juventude**: vulnerabilidade e contextos de proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LAMAS, K. C. A.; AMBIEL, R. A. M.; SILVA, B. T. Vivências acadêmicas e empregabilidade de universitários eles final de curso. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 2, p. 329-340, 2014.

LAUDARES, J. B.; PAIXÃO, E. L.; VIGGIANO, A. R. O ensino de engenharia e a formação do engenheiro: contribuição do programa de mestrado em tecnologia do CEFET-MG. **Educação Tecnológica**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 60-67, jan./abr. 2009.

LEITE, D. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIMA, C. A.; SOARES, A. B. Treinamento em habilidades sociais para universitários no contexto acadêmico: Ganhos e potencialidades em situações consideradas difíceis. In: DEL PRETTE, Z. A. P. *et al.* (org.). **Habilidades sociais**: Diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015. p. 22-43.

LIMA, M. J. M. R. *et al.* Fatores associados ao conhecimento dos adultos jovens sobre histórico familiar de Acidente Vascular Cerebral. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 24, p. 1-9, 2016.

LIU, X. *et al.* Changes in undergraduate students' psychological well-being as they experience university life. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 16, n. 16, p. 1-14, 2019.

LOPES, A. A experiência de ação afirmativa no Brasil: questões sobre a implementação, institucionalização e manutenção. In: SANTOS, I. dos; ROCHA, J. G. da. **Diversidade & ações afirmativas**. Rio de Janeiro: CEAP, 2007. p. 58-72.

LOPES, F. M. *et al.* Transtornos mentais comuns em estudantes universitários: uma revisão sistemática da literatura. **Psicologia em Pesquisa**, v. 16, n. 1, p. 1-23, 2022.

LOPES, J. R. “Exclusão social” e controle social: estratégias contemporâneas de redução da sujeitividade. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 13-24, maio/ago. 2006.

LOURENÇO, T. de S.; OLIVEIRA, M. S. P. de. Saúde Mental: transtornos em estudantes de engenharia. **Psicologia e Saúde em Debate**, Patos de Minas, v. 8, n. 2, p. 122-143, 2022.

MACEDO, J. R. Os filhos de Cam: a África e o saber enciclopédico medieval. **Revista Signum**, Niterói, v. 3, p. 101-132, 2001.

MANCEBO, D. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 2, p. 73-91, 2010.

MANIFESTO dos educadores: mais uma vez convocados (janeiro de 1959). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p. 205-220, ago. 2006. (Documento). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf. Acesso em: 04 jan. 2020.

MARCELINO, M. Q. S.; CATÃO, M. F. F. M.; LIMA, C. M. P. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 544-557, 2009.

MARCIA, J. E. Development and validation of ego-identity status. **Journal of personality and social psychology**, v. 3, n. 5, p. 551, 1996.

MARIMÓN, M. M.; SASTRE, G. **Por qué vemos dinosaurios em las nubes**. Barcelona: Gedisa, 2020.

MARTINS, T. *et al.* Avaliação das condicionantes de retenção dos alunos de engenharia da UTFPR: bases para propostas interventivas. In: CONFERENCIA LATINO-AMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, IV., 2014, Medellín, Colombia. **Anais [...]**. Provincia de Panamá: UTP, 2014. p. 1-7.

MARTINS, V.; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes-fazer escolares em exposição nas redes. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020.

MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (org.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral, 2004.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MONTANO, C. Pobreza, questão social e seu enfrentamento. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 110, p. 270-287, 2012.

MONTANO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2010.

MORENO, M. **Cómo construimos universos: amor, cooperación y conflicto**. Barcelona: Gedisa, 2010.

MORENO, M. *et al.* **Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento**. Campinas: Unicamp; São Paulo: Moderna, 2000.

MORENO, M.; SASTRE, G. **Como construimos universos: amor, cooperación e conflito**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

NERI, M. **Atlas das juventudes: Jovens, população e percepções**. Rio de Janeiro: FGV Social, 2021.

NEVES, M. M. B. J. Queixas escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação. *In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas: Alínea, 2011. p. 175-214.

O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p. 188-204, ago. 2006. (Documento). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 04 jan. 2020.

OKSANEN, A. M. *et al.* Trends of weekly musculoskeletal pain from 2000 to 2012: National study of finnish university students. **European Journal of Pain**, v. 18, n. 9, p. 1316-1322, 2014.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO C. M. Psicologia escolar: cenários atuais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 648-663, 2009.

OLIVEIRA, J. F. *et al.* Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. *In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, M. (org.). Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 71-88.

OLIVEIRA, R. E. C. de. **Vivências acadêmicas: interferências na adaptação, permanência e desempenho de graduandos de cursos de engenharia de uma instituição pública federal**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PAIVA, A. R. Direitos, desigualdade e acesso à universidade. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS*, 30., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPOCS, 2006. p. 2-25.

PÁTARO, C. S. de O. **Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude: um estudo exploratório na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**. 2011. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 15- 24, 1997.

PERONA, N. B.; ROCCHI, G. I. Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. **Kairós**, v. 5, n. 8, 2001.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

PINHEIRO, V. P. G. **A integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens brasileiros**: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PINTO, J. C. N. G.; BELO, A. S.; PAIVA, W. A. P. Os desafios da assistência estudantil no contexto da reforma do ensino superior no Brasil. *In*: SEMINARIO LATINOAMERICANO DE ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL, 20., 2012, Cordoba. **Anales [...]** San Jose: ALAEITS, 2012. p. 1-13.

PNAD CONTÍNUA em 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo. **Agência IBGE Notícias**. Brasília, 21 dez. 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo>. Acesso em: 15 nov. 2018.

REIS, E. P. Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 42-152, 2000.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, jul. 1993.

RIOS, F. O protesto negro no Brasil contemporâneo (1978-2010). **Lua Nova**, São Paulo, n. 85, p. 41-79, 2012.

RODRIGUES, E. B. **Política de reserva de vagas na Unesp**: um estudo com base nos Modelos Organizadores do Pensamento de estudantes ingressantes pretos. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2020.

SACRAMENTO, B. O. *et al.* Sintomas de ansiedade e depressão entre estudantes de medicina: estudo de prevalência e fatores associados. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 45, n. 1, p. 1-7, 2021.

SANTOS, B. de S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES**, n. 135, p. 1-61, jan. 1999. Disponível em: http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferenca.pdf. Acesso em: 22 out. 2019.

SANTOS, L. T. M. **Vivências Acadêmicas e Rendimento Escolar**: estudo com alunos universitários do 1º ano. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2000.

SANTOS, L.; ALMEIDA, L. S. Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. **Análise Psicológica**, v. 19, n. 2, p. 205-217, 2001.

SARTRE, J. P. Prefácio. In: FANNON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p. 3-21.

SCALON, M. C.; CANO, I. Legitimação e aceitação: como os brasileiros sobrevivem às desigualdades. In: SCALON, M. C.; GACITUÁ-MARIÓ, E.; WOOLCOCK, M. (org.). **Exclusão social e mobilidade no Brasil**. Brasília: IPEA: Banco Mundial, 2005. p. 113-132.

SCHLEICH, A. L. R. **Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes**. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SELIGMAN, M. E. P. **Florescer**: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. São Paulo: Objetiva, 2012.

SELIGMAN, M. E. P.; CZIKSZENTMIHALYI, M. Positive Psychology: an introduction. **American Psychologist**, v. 55, p. 5-14, 2000.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 11. ed. 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Mapa-do-Ensino-Superior-Completo.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. São Paulo: Record, 2001.

SILVA FILHO, R. L. L. e *et al.* A Evasão no ensino superior brasileiro: instituto lobo para o desenvolvimento da educação, da ciência e da tecnologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SILVA, M. A. M. da; DANZA, H. C. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YHwg8FxLkwcb7gGSc7QQKkg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SOARES, A. B. *et al.* O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. **Psico-USF**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 49-60, 2014.

SOARES, A. P.; ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. G. Questionário de Vivências Acadêmicas: versão integral (QVA) e versão reduzida (“QVA-r”). In: SIMÕES, M. R. *et al.* (coord.). **Avaliação psicológica**: instrumentos validados para a população portuguesa. Coimbra: Quarteto, 2006. v. 1, p. 101-120. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12110/1/QVA&QVAr,%202006.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional**. São Paulo: Summus, 2002.

SOUSA, T. F.; JOSÉ, H. P. M.; BARBOSA, A. R. Conduitas negativas à saúde em estudantes universitários brasileiros. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 12, p. 3563-3575, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n12/a13v18n12.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, J. (org.). **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

SOUZA, L. L. de. Modelos organizadores, sujeito e educação: considerações a partir do pensamento complexo. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 283-295, 2009.

SOUZA, L. L. **Modelos organizadores na resolução de conflitos morais**: um estudo com adolescentes autores de infração. 2003. 214 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003.

SOUZA, N. S. **Ações Afirmativas em Universidades Públicas Brasileiras**: uma análise sobre a implantação das cotas raciais. 2017. 245 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SPOSITO, M. P. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, 2003.

SPOSITO, M. P.; TARÁBOLA, F. S. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-25, 2017.

TRAN, A. *et al.* Health assessment of French university students and risk factors associated with mental health disorders. **PLoS One**, v. 12, n. 11, p. 1-18, 2017.

VALDEBENITO, M. A. B. Autoeficacia y vivencias académicas em estudantes universitários. **Acta Colombiana de Psicología**, v. 20, n. 1, p. 266-274, 2017.

VASCONCELOS, M. S. *et al.* Análise do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes pelo Programa de Inclusão Social da UNESP. *In*: CONGRESSO DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, 1.; FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS, 2018, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: FONAPRACE/ANDIFES, 2018.

VASCONCELOS, M. S. *et al.* Construtivismo e epistemologia genética. *In*: VASCONCELOS, M. S.; CARNEIRO, M. C.; CONSTANTINO, E. P. **Psicologia**: reflexões sobre as relações sujeito-objeto. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 15-38.

VASCONCELOS, M. S.; GALHARDO, E. **Impacto financeiro do programa de inclusão e de permanência estudantil na UNESP**. São Paulo: Coordenadoria de Permanência Estudantil UNESP, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8553/5732>. Acesso em: 21 set. 2020.

VEIGA, L. M. Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 31, n. esp., p. 244-248, set. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29000. Acesso em: 20 nov. 2019.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

VENTURINI, E.; GOULART, M. S. B. Universidade, solidão e saúde mental. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 94-115, jul./dez. 2016.

WATTS, R. J.; FLANAGAN, C. Pushing the envelope on youth civic engagement: a developmental and liberation psychology perspective. **Journal of community psychology**, v. 35, n. 6, p. 779-792, 2007.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1 Questionário

- Conte-me um pouco sobre você e como é a sua vida, atualmente, destacando como se sente em seu dia a dia.
- Quais são as três coisas mais importantes para você? Enumere por ordem de importância.
- Explique com detalhes por que essas coisas são importantes para você e como se sente em relação a cada uma delas.
- Atualmente, você enfrenta algum tipo de dificuldade? Qual? Por que acha que isso acontece?
- Você já fez algo para tentar resolver essa dificuldade? Se sim, o quê? Se não, por quê?
- Imagine como será sua vida daqui a cinco anos. Descreva-a e comente o que será importante para você, nesse momento da vida.
- Como você acha que se sentirá daqui a cinco anos?
- Agora, imagine-se com 40 anos. Como você acha que será sua vida? O que você acha que estará fazendo? O que você acha que será importante para você?
- Como você acha que se sentirá, aos 40 anos?
- O que é para você um projeto de vida?
- Que projeto você tem para a sua vida?
- Se você tem um projeto, como se sente em relação a ele? E, se não tem, como se sente com isso? Explique.
- Você seguirá a carreira profissional de seu curso de graduação? Por que fez essa escolha?
- Você pretende constituir uma família? Por quê? Como imagina que será a sua relação com a sua família?
- Para você, o que é a felicidade? Explique.
- O que faz você feliz? Por quê?
- O que acha que o fará feliz no futuro? Por quê?
- O que você gostaria que fosse diferente no mundo? Por quê? Como se sente em relação a isso?
- Você faz algo para concretizar essa mudança? Se sim, o quê? Se não, por quê?
- E, no futuro, você pretende fazer algo sobre isso? Explique.
- Qual a relação que você faz do seu projeto de vida com a permanência estudantil da Unesp?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado(a),

Este é um termo de consentimento livre e esclarecido, no qual convidamos o(a) Sr.(a) _____

CPF _____, RG: _____

a participar da pesquisa: “Projetos de Vida de Estudantes Cotistas de Engenharia: um estudo baseado nos Modelos Organizadores do Pensamento e nas vivências acadêmicas” que tem por objetivo investigar os modelos de pensamento que estudantes cotistas de engenharia veteranos na Unesp constroem sobre seus Projetos de Vida.

Esta pesquisa será realizada com alunos(as) veteranos(as) de Engenharia da área de Ciências Exatas contemplados(as) pelo Programa de Permanência Estudantil da Unesp e que ingressaram na graduação pelo sistema de reserva de vagas.

Sua participação no estudo constituirá de duas maneiras: a primeira em responder ao Questionário de Vivências Acadêmicas – versão resumida (QVA-r); e a segunda em responder de forma espontânea à entrevista semidirigida. A entrevista terá uma duração média de 120 minutos e aproximadamente mais 30 minutos para responder ao questionário.

Esclarecidos os métodos que serão utilizados para a coleta de dados, autorizo, por meio deste termo, os pesquisadores a realizarem a gravação de minha entrevista, sem custos financeiros a nenhuma parte.

- Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: livros, revistas científicas, congressos; jornais.
- A identificação do participante não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas.
- Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante autorização do participante.

Os riscos com essa pesquisa são mínimos, caso o(a) Sr.(a) se sinta desconfortável em responder a alguma pergunta, o(a) Sr.(a) tem a liberdade de não responder ou interromper sua participação em qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Está assegurada a garantia do sigilo das suas informações, mesmo que ocorra desistência.

Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Assis pelo telefone (18) 3302-5500 ramal 5607 ou pelo e-mail cep@assis.unesp.br, ou com o coordenador responsável pelo estudo: Prof. Dr. Mário Sergio Vasconcelos, que pode ser localizado na Rua Quirino de Andrade, 215 – Centro – São Paulo\SP e pelo telefone (11) 5627-0269 ou pelo e-mail: mario.sergio@unesp.br.

Sua participação é importante e voluntária e vai gerar informações que serão úteis para a área de conhecimento da psicologia, para as políticas de ações afirmativas e para programas internos que visem à qualidade de vida dos estudantes. Sua contribuição acarretará a produção de subsídios e evidências com vistas ao aprimoramento de um ambiente institucional/acadêmico mais inclusivo e acolhedor para os(as) alunos(as).

O(A) Sr.(a) receberá, de modo formal, todos os resultados da pesquisa.

Este termo será assinado em duas vias, pelo(a) senhor(a) e pelo responsável pela pesquisa, ficando uma via em seu poder e outra com o pesquisador.

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito do que li ou foi lido para mim, sobre a pesquisa e ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos, garantias de sigilo, de esclarecimentos permanentes e isenção de despesas.

Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do entrevistado

____/____/_____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deste(a) entrevistado(a) para a sua participação neste estudo.

Assinatura do responsável pelo estudo

____/____/_____

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÊMICAS (“QVA-r”)

Instruções para o preenchimento do questionário:

Por meio deste questionário, pretende-se conhecer suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências acadêmicas. Algumas delas têm a ver com situações dentro da sua Universidade, outras, com acontecimentos fora dela. Todas procuram abranger as suas experiências cotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior. Assegurando a confidencialidade das respostas, solicitamos que preencha o questionário de acordo com sua trajetória e o atual momento acadêmico. Agradecemos a total honestidade nas suas respostas. Responda de acordo com sua opinião ou sentimento.

Em uma escala de até 5 pontos, escolha a alternativa que achar mais adequada:

- 1- Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- 2- Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- 3- Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece, outras não.
- 4- Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- 5- Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

PERGUNTAS:

Questionário de Vivências Acadêmicas	Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece	Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece	Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece, outras não.	Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.	Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre
1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade.					
2. Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi.					
3. Mesmo que pudesse, não mudaria de Universidade.					
4. *Costumo ter variações de humor.					
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.					
6. *Nos estudos, não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma.					
7. Escolhi bem o curso que frequento.					
8. Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi.					
9. *Sinto-me triste ou abatido(a).					

10. Administro bem meu “TMOP”.					
11. *Ultimamente, eu me sinto desorientado(a) e confuso(a).					
12. Gosto da Universidade em que estudo.					
13. *Há situações em que sinto que estou perdendo o controle.					
14. Sinto-me envolvido(a) com o meu curso.					
15. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento.					
16. *Nos últimos tempos. eu me tornei mais pessimista.					
17. Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal.					
18. Minha trajetória universitária corresponde às minhas expectativas profissionais.					
19. *Sinto cansaço e sonolência, durante o dia.					
20. Acredito que o meu curso me possibilitará realização profissional.					
21. Acredito possuir bons amigos na universidade.					
22. *Sinto-me saudável e com um bom ritmo de trabalho.					
23. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.					
24. *Tenho momentos de angústia.					
25. Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal.					
26. *Não consigo me concentrar numa tarefa, durante muito “TMOP”.					
27. Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer.					
28. Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos.					
29. Consigo manter o trabalho escolar sempre em dia.					
30. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa.					
31. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.					
32. Sou visto(a) como uma pessoa amigável e simpática.					
33. *Penso em muitas coisas que me deixam triste.					
34. Procuo conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.					
35. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu “TMOP”.					
36. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.					

37. Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.					
38. Faço boas anotações das aulas.					
39. *Sinto-me fisicamente debilitado(a).					
40. *A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.					
41. Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas.					
42. A biblioteca da minha Universidade está bem equipada.					
43. Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.					
44. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade.					
45. Tenho dificuldades em tomar decisões.					
46. *Sinto-me desiludido(a) com o meu curso.					
47. Tenho capacidade para estudar.					
48. Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.					
49. *Tenho-me sentido ansioso(a).					
50. Estou no curso com o qual sempre sonhei.					
51. Sou pontual na chegada às aulas.					
52. A minha Universidade tem boa infraestrutura.					
53. *Não consigo estabelecer uma boa proximidade com meus colegas.					
54. Mesmo que pudesse, não mudaria de curso.					

* Questão invertida, cujo valor foi invertido para o cálculo da média geral na dimensão.

ANEXO B – RESOLUÇÃO UNESP Nº 78, DE 07 DE OUTUBRO DE 2016

Regulamentada pela Portaria 405/2016

Estabelece normas para a concessão de Auxílios de Permanência Estudantil.

O Reitor da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no inciso IX do Artigo 24 do Regimento Geral e tendo em vista o deliberado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária, em sessão de 17 de novembro de 2015, baixa a seguinte resolução:

Art. 1º – A concessão dos Auxílios de Permanência Estudantil é destinada aos estudantes regulares dos Cursos de Graduação da UNESP que se encontram em condições de vulnerabilidade socioeconômica com renda per capita familiar de até 1,5 salário-mínimo nacional e visa, prioritariamente, contribuir para a redução de índices de retenção e evasão. Será administrada pela Coordenadoria de Permanência Estudantil (COPE) e obedecerá às normas estabelecidas por esta Resolução.

Art. 2º – As modalidades de Auxílios de Permanência Estudantil a que se refere o Art. 1º são:

I – **Auxílio Socioeconômico:** auxílio financeiro com a finalidade de apoiar o estudante de graduação a se manter no local de realização do curso em que está matriculado;

II – **Moradia Estudantil:** moradia destinada à permanência do estudante, de acordo com Regimento e Regulamento próprios.

a) Havendo vaga ociosa na Moradia Estudantil, esta poderá ser disponibilizada a estudante de pós-graduação, desde que justificada pelo Núcleo ou Comissão Local de Permanência Estudantil;

III – **Auxílio Aluguel:** auxílio financeiro concedido ao estudante de graduação, nas Unidades Universitárias onde não houver Moradia Estudantil ou quando as vagas oferecidas não forem suficientes para atender a demanda existente;

IV – **Auxílio Especial:** auxílio financeiro concedido ao estudante com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme Dec. 5296/04, Art. 5º, § 1º, I e II, e/ou doenças graves;

V – **Auxílio Provisório:** auxílio financeiro concedido ao estudante ingressante, em situação de extrema vulnerabilidade socioeconômica, no período compreendido entre a matrícula e o resultado final do Processo Seletivo, desde que justificado pelo Núcleo ou Comissão Local de Permanência Estudantil;

VI – **Subsídio Alimentação:** auxílio financeiro concedido ao estudante contemplado com Auxílio Socioeconômico, ou Moradia Estudantil, ou Auxílio Aluguel, ou Auxílio Especial;

VII – **Auxílio Estágio:** auxílio financeiro concedido ao estudante que desenvolve Estágio Curricular Obrigatório não remunerado, quando o estágio não puder ser realizado no município sede da Unidade Universitária;

a) A Unidade Universitária que ministrar cursos regulares, com previsão de estágio obrigatório em suas estruturas curriculares, cujos alunos necessitarem do Auxílio Estágio, deverá enviar à COPE, cópia do Regulamento do Estágio aprovado pela Congregação;

b) O período de concessão do Auxílio Estágio será variável de acordo com a necessidade prevista no regulamento de cada curso;

c) Em situações especiais, em que houver solicitação de auxílio estágio dentro do município sede da Unidade Universitária ou do domicílio do estudante, deverá haver justificativa e avaliação do Núcleo ou Comissão Local de Permanência Estudantil.

VIII – Auxílio Transporte: auxílio financeiro concedido ao estudante contemplado com Moradia Estudantil de difícil acesso e/ou distante da Unidade Universitária, ou em casos especiais de estudante contemplado com Auxílio Aluguel, desde que justificados pelo Núcleo ou Comissão Local de Permanência Estudantil.

a) O auxílio transporte será de, no máximo, 11 (onze) meses, para os estudantes veteranos e 10 (dez) meses, para os ingressantes.

Art. 3º – Para solicitar os Auxílios previstos nesta Resolução, o estudante, além de estar regularmente matriculado, deverá:

I – preencher formulário de inscrição, anexando os documentos pertinentes nele indicados;

II – submeter-se à avaliação socioeconômica, acompanhada de entrevista, realizada por profissional do Serviço Social na Unidade Universitária.

Art. 4º – A concessão de qualquer Auxílio ao estudante que já tenha sido contemplado anteriormente estará condicionada:

I – Ao aproveitamento de pelo menos 50% (cinquenta por cento) das disciplinas cursadas no ano anterior para os estudantes matriculados no 2º ou 3º ano e de 70% (setenta por cento) das disciplinas cursadas no ano anterior para os estudantes matriculados nos anos subsequentes; II – A não reprovação por faltas.

Parágrafo único – Caso o estudante tenha aproveitamento inferior a 70% dos créditos ou disciplinas cursadas deverá ser acompanhado pelo Conselho de Curso e Núcleo ou Comissão Local de Permanência Estudantil.

Art. 5º – A concessão dos Auxílios previstos nesta Resolução deve ser solicitada anualmente pelos estudantes interessados.

Art. 6º – O período de concessão do Auxílio Socioeconômico, do Auxílio Aluguel e do Subsídio Alimentação será de, no máximo, 12 (doze) meses, para os estudantes veteranos, e 11 (onze) meses, para os ingressantes.

Art. 7º – A concessão dos Auxílios previstos nesta Resolução não poderá ultrapassar o tempo máximo de duração do curso, previsto em seu Projeto Político Pedagógico, desde que haja possibilidade do estudante concluí-lo neste tempo.

Art. 8º – O estudante selecionado para qualquer um dos Auxílios previstos nesta Resolução deverá assinar o Termo de Compromisso com o Diretor da Unidade Universitária ou Coordenador Executivo de Câmpus Experimental, elaborado pelo Núcleo ou Comissão Local de Permanência Estudantil, no qual serão previstos os direitos e deveres de cada parte.

Art. 9º – Cada Unidade Universitária fixará o seu período de inscrição e de seleção dos candidatos às modalidades de Auxílios previstos nesta Resolução.

Parágrafo único – Os candidatos habilitados serão classificados em ordem decrescente e o resultado da seleção terá validade durante o ano letivo correspondente.

Art. 10 – A concessão dos Auxílios previstos nesta Resolução não configurará vínculo empregatício entre o estudante e a UNESP.

Art. 11 – Os Auxílios previstos por esta Resolução serão cancelados a qualquer momento a pedido do interessado ou pela Instituição, nos seguintes casos:

- I – Abandono de curso;
- II – Suspensão de matrícula;
- III – Trancamento de matrícula em mais de 1/3 (um terço) das disciplinas;
- IV – Conclusão de curso ou transferência de Instituição.

Art. 12 – O cancelamento da concessão dos Auxílios, previstos nesta Resolução, deverá ser analisado pelo Núcleo ou Comissão Local de Permanência Estudantil e se aprovado, efetivado pelo Diretor da Unidade Universitária ou Coordenador Executivo de Câmpus Experimental.

Parágrafo único - Efetivado o cancelamento de que trata o “caput” deste Artigo, deverá ser concedido o auxílio a outro estudante, obedecida a ordem de classificação de candidatos, estabelecida no processo inicial.

Art. 13 – Das disposições finais e transitórias:

- I – Os Núcleos Locais de Permanência Estudantil, definidos e regulados por Resolução própria e específica, serão responsáveis pelo processo seletivo para concessão de auxílios;
- II – As Comissões Locais de Permanência Estudantil deverão transformar-se em Núcleos Locais de Permanência Estudantil, em até 12 meses, após a publicação da Resolução de que trata o inciso I;
- III – Outras formas de auxílio poderão ser criadas desde que precedidas por estudos desenvolvidos no âmbito da COPE e CPPE, e implementadas após aprovação nos Órgãos Colegiados competentes.

Art. 14 – As despesas decorrentes da concessão dos auxílios presentes nesta Resolução serão administradas pela COPE devendo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias da UNESP para a Permanência Estudantil;

Art. 15 – Os casos omissos nesta Resolução serão resolvidos pelo Núcleo ou Comissão Local de Permanência Estudantil ou pela Coordenadoria de Permanência Estudantil – COPE, no âmbito de suas competências.

Art. 16 – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando extintos os auxílios e bolsas a que se refere a Resolução UNESP nº 37, de 09 de setembro de 2008, com exceção da Bolsa de Apoio Acadêmico III e do Auxílio Aprimoramento. Revoga a Portaria UNESP nº 55, de 08 de fevereiro de 2000 e alteração posterior.

Art. 17 – As disposições contidas nesta Resolução serão regulamentadas mediante Portarias do Reitor.

(Proc. 2486/50/01/2013).

Pub. DOE nº 191, de
08/10/2016, p. 43

Este texto não substitui o publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo

ANEXO C – RESOLUÇÃO UNESP Nº 33, DE 09 DE MARÇO DE 2023

Estabelece normas para a concessão de Auxílios de Permanência Estudantil na Graduação e Colégios Técnicos.

O REITOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”, no uso de suas atribuições legais com fundamento no inciso IX do artigo 24 do Regimento Geral da Unesp e tendo em vista o deliberado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária (Deliberação nº 07/2023-CEPE/SG), em sessão de 14 de fevereiro de 2023, baixa a seguinte

RESOLUÇÃO:

Artigo 1º - A concessão dos Auxílios de Permanência Estudantil é destinada a discentes regulares dos cursos de Graduação e Colégios Técnicos da Unesp que se encontram em condições de vulnerabilidade socioeconômica, prioritariamente, com renda *per capita* familiar de até 1,5 salário-mínimo nacional e visa contribuir para a redução de índices de retenção e evasão. Será administrada pela Coordenadoria de Permanência Estudantil (Cope) e obedecerá às normas estabelecidas por esta Resolução.

Parágrafo único – É competência exclusiva do profissional do Serviço Social a classificação das condições de vulnerabilidade socioeconômica nas categorias extrema vulnerabilidade, alta vulnerabilidade e vulnerabilidade socioeconômica, a que se refere esta Resolução.

Artigo 2º - As modalidades de Auxílios de Permanência Estudantil a que se refere o artigo 1º são:

I - Auxílio Socioeconômico 1: auxílio financeiro com a finalidade de apoiar o estudante de Graduação e Colégios Técnicos da Unesp a se manter no local de realização do curso em que está matriculado, em casos de alta vulnerabilidade;

II - Auxílio Socioeconômico 2: auxílio financeiro com a finalidade de apoiar o estudante de Graduação e Colégios Técnicos da Unesp a se manter no local de realização do curso em que está matriculado, em casos de vulnerabilidade;

III - Moradia Estudantil: moradia destinada à permanência do estudante de Graduação, de acordo com Resolução e Regimento específicos aprovados pelo Conselho Universitário;

IV - Auxílio Especial: auxílio financeiro concedido, em fluxo contínuo, ao estudante com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme Dec. 5296/04, Art. 5º, § 1º, I e II, e/ou doenças graves;

V - Subsídio Alimentação: auxílio financeiro concedido ao estudante contemplado com qualquer outra modalidade de auxílio de permanência estudantil;

VI - Auxílio Estágio: auxílio financeiro concedido ao estudante que desenvolve Estágio Curricular Obrigatório não remunerado, quando o estágio não puder ser realizado no município sede da Unidade Universitária:

a) a Unidade Universitária que ministrar cursos regulares, com previsão de estágio obrigatório em suas estruturas curriculares, cujos alunos necessitarem do Auxílio Estágio, deverá enviar à Cope, cópia do Regulamento do Estágio aprovado pela Congregação;

b) o período de concessão do Auxílio Estágio será variável de acordo com a necessidade prevista no regulamento de cada curso;

c) em situações especiais, em que houver solicitação de Auxílio Estágio dentro do município sede da Unidade Universitária, deverá haver justificativa e avaliação da Comissão Local de Permanência Estudantil (CLPE).

VII - Auxílio Transporte: auxílio financeiro concedido ao estudante contemplado com Auxílio Socioeconômico 1, ou Auxílio Socioeconômico 2, ou Moradia Estudantil, ou Auxílio Especial, residindo em local de difícil acesso e/ou distante da Unidade Universitária, desde que justificado pela Comissão Local de Permanência Estudantil;

VIII - Auxílio Maternagem/Paternagem: auxílio financeiro concedido, em fluxo contínuo, ao estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica responsável direto por criança, pessoa de até doze anos incompletos, de acordo com a Lei 8.069/1990:

a) caso haja mais de 1 (um) responsável legal pela criança, que seja estudante da Unesp, o auxílio será concedido apenas a um responsável;

b) em casos de adolescentes com deficiência, o auxílio poderá ser concedido desde que com justificativa da Comissão Local de Permanência Estudantil, ouvido o profissional do Serviço Social.

§ 1º - O Auxílio Socioeconômico 1 poderá ser concedido, em caráter provisório, ao estudante ingressante, em situação de extrema vulnerabilidade socioeconômica comprovada, no período compreendido entre a matrícula e o resultado final do Processo Seletivo, desde que justificado pela Comissão Local de Permanência Estudantil ou Vice-Direção da Unidade.

§ 2º - Em casos excepcionais, com justificativa do profissional do Serviço Social e/ou da Comissão Local de Permanência Estudantil, aos estudantes em situação de extrema vulnerabilidade, poderá ser atribuído concomitantemente os Auxílios Socioeconômicos 1 e 2 ou a vaga na Moradia Estudantil e o Auxílio Socioeconômico 1 ou 2.

§ 3º - Em casos excepcionais, com justificativa da Comissão Local de Permanência Estudantil, ouvido o profissional do Serviço Social, aos estudantes contemplados com o Auxílio Socioeconômico 1 ou 2 e/ou vaga na Moradia Estudantil, poderá ser atribuído o Auxílio Especial e/ou Auxílio Estágio e/ou Auxílio Maternagem/Paternagem.

§ 4º - Em caso de acúmulo de modalidades de Auxílios de Permanência o estudante receberá apenas um Subsídio Alimentação.

§ 5º - Caso o estudante com deficiência, mobilidade reduzida e/ou doenças graves, comprovadamente, necessitar de acompanhante, o acompanhante também terá direito a receber o Auxílio Especial.

§ 6º - O Auxílio Transporte será de, no máximo, 11 (onze) meses, para os estudantes veteranos e 10 (dez) meses, para os ingressantes.

§ 7º - Havendo vaga ociosa na Moradia Estudantil, esta poderá ser disponibilizada a estudante de Pós-graduação, desde que justificada pela Comissão Local de Permanência Estudantil.

Artigo 3º - Para solicitar os auxílios previstos nesta Resolução, o estudante deverá:

I - estar regularmente matriculado;

II – inscrever-se no Processo Seletivo de Auxílios da Permanência Estudantil na Unidade na qual está matriculado, preenchendo formulário específico e anexando os documentos indicados, dentro do prazo previsto em edital;

III - participar de avaliação socioeconômica, acompanhada de entrevista, realizada por profissional do Serviço Social na Unidade Universitária.

Parágrafo único – Os estudantes veteranos que já tenham sido contemplado anteriormente em processo seletivo e que atendam aos critérios desta Resolução, somente serão submetidos à entrevista com profissional do Serviço Social quando solicitado pela Comissão de Seleção, Comissão Local de Permanência Estudantil e/ou profissional do Serviço Social, em função de alteração no perfil socioeconômico familiar do estudante.

Artigo 4º - A concessão dos auxílios previstos nesta Resolução deve ser solicitada anualmente pelos estudantes interessados.

Artigo 5º - O período de concessão dos Auxílios de Permanência Estudantil atribuídos aos estudantes veteranos e ingressantes terão validade de até 12 meses.

§ 1º - Nos casos em que a cota de auxílios da Unidade não contemplar toda a demanda local, havendo disponibilidade orçamentária, auxílios suplementares em caráter emergencial serão outorgados pela Cope.

§ 2º - O Subsídio Alimentação terá o mesmo período de vigência da modalidade de auxílio concedido ao estudante.

Artigo 6º - A concessão dos auxílios previstos nesta Resolução não poderá ultrapassar o tempo máximo de duração do curso, previsto em seu Projeto Político Pedagógico, desde que haja possibilidade do estudante concluí-lo neste tempo.

Artigo 7º - O estudante selecionado para qualquer um dos auxílios previstos nesta Resolução deverá assinar, na Unidade Universitária, o Termo de Outorga e Compromisso no qual estão previstos os direitos e deveres relacionados à concessão dos auxílios.

Artigo 8º - Cada Unidade Universitária fixará, por meio de edital, o seu período de inscrição e de seleção dos candidatos às modalidades de auxílios previstos nesta Resolução.

Parágrafo único – Os candidatos habilitados serão classificados em ordem decrescente.

Artigo 9º - A concessão dos auxílios previstos nesta Resolução não configura vínculo empregatício entre o estudante e a Unesp.

Artigo 10 - Os auxílios previstos por esta Resolução serão cancelados a qualquer momento a pedido do interessado ou pela Instituição, nos seguintes casos:

- I - trancamento de matrícula em mais de 1/3 (um terço) das disciplinas;
- II - suspensão de matrícula;
- III - abandono de curso;
- IV - conclusão de curso ou transferência de Instituição.

Parágrafo único – Nos casos em que o estudante não esteja frequentando o curso, a Comissão Local de Permanência Estudantil e/ou Conselho de Curso deverá averiguar e acompanhar a condição do estudante, para verificar se a situação se caracteriza, ou não, como abandono de curso.

Artigo 11 – O cancelamento da concessão dos auxílios, previstos nesta Resolução, deverá ser analisado pela Comissão Local de Permanência Estudantil e, se aprovado, efetivado pela Direção da Unidade Universitária.

Parágrafo único - Efetivado o cancelamento de que trata o “caput” deste artigo, deverá ser concedido o auxílio a outro estudante, obedecida a ordem de classificação de candidatos no processo seletivo.

Artigo 12 - Os investimentos decorrentes da concessão dos auxílios presentes nesta Resolução serão administrados pela Cope, devendo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias da Unesp para a Permanência Estudantil.

Artigo 13 - Das disposições finais e transitórias:

I - as Comissões Locais de Permanência Estudantil, juntamente com a Vice-Direção da Unidade, deverão planejar o edital do processo seletivo da Unidade para a atribuição de auxílios de permanência estudantil, conforme previsto na Portaria 343/2018, art. 6º, inciso V;

II - outras formas de auxílio poderão ser criadas desde que precedidas por estudos desenvolvidos no âmbito da Comissão Permanente de Permanência Estudantil (CPPE) e Cope, e implementadas após aprovação nos Órgãos Colegiados competentes;

III - em caso de divergência entre as regulamentações desta Resolução e a Resolução 01/2011, prevalecerão as disposições contidas nesta Resolução.

Artigo 14 - Os casos omissos nesta Resolução serão resolvidos pelas CLPEs, CPPE ou Cope, no âmbito de suas competências.

Artigo 15 - As disposições contidas nesta Resolução serão regulamentadas mediante Portarias do Reitor.

Artigo 16 – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogada as disposições em contrário, em especial a Resolução Unesp nº 78/2016.

(Processo nº 2486/50/01/2013)

Pasqual Barretti
Reitor