

Giordano de Azevedo

**A QUESTÃO DA AUTONOMIA ESTUDANTIL NA FORMAÇÃO  
EM SAÚDE**

Dissertação submetida ao Programa de  
pós-graduação em saúde coletiva da  
Universidade Federal de Santa  
Catarina para a obtenção do Grau de  
Mestre em Saúde Coletiva  
Orientador: Prof. Dr. Douglas  
Francisco Kovaleski

Florianópolis  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Azevedo, Giordano de

A questão da autonomia estudantil na formação em  
saúde. / Giordano de Azevedo ; orientador, Douglas  
Francisco Kovalesski, 2018.

121 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de  
Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde,  
Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva,  
Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Saúde Coletiva. 2. Autonomia. 3. Wilhelm  
Reich. 4. Ensino superior. I. Kovalesski, Douglas  
Francisco. II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Saúde  
Coletiva. III. Título.

Giordano de Azevedo

## A QUESTÃO DA AUTONOMIA ESTUDANTIL NA FORMAÇÃO EM SAÚDE

Esta Dissertação/Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de  
“...” e aprovada em sua forma final pelo Programa ...

Local, x de xxxxx de xxxx.

---

Prof. xxx, Dr.  
Coordenador do Curso

### **Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> xxxx, Dr.<sup>a</sup>  
Orientadora  
Universidade xxxx

---

Prof.<sup>a</sup> xxxx, Dr.<sup>a</sup>  
Corientadora  
Universidade xxxx

---

Prof. xxxx, Dr.  
Universidade xxxxxx



Este trabalho é dedicado ao povo  
brasileiro



## AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer ao povo brasileiro, há quem deve servir a universidade e estas reflexões.

Agradecer aos meus pais, Marisa e Cristiano, que me deram a liberdade de ser quem sou e me apoiaram e apoiam a todo instante.

Agradecer aos meus irmãos, Balão, Nando e Natan, que me ensinaram que mudar as coisas é possível, e abriram as portas do movimento estudantil para mim.

Agradecer ao meu melhor amigo e companheiro de qualquer hora Ranieri.

Agradecer aos meus amigos irmãos, Marlon, Max, Caribé que me apresentaram Reich e Neil, abrindo para mim uma nova psicologia, além de construírem comigo na pratica da vida uma forma de existir melhor.

Agradecer a Marina, Thaiara e Teo, por todo apoio e companheirismo, e por terem compartilhado comigo momentos de mais intensa alegria e paz.

Agradecer a Marina Soncini, por aparecer na minha vida no início desse processo que se encerra aqui e se tornar amiga indispensável da vida.

Agradecer ao Lucão, meu eterno colega, que me ensinou sobre silencio e amizade sincera.

Agradecer a todos e todas amigos e amigas VER-SUSEiros que passaram em minha longa relação com o VER-SUS, em especial Nani, Samuel, Schey, Thata, ML, Mario, Bia e de novo, Marina, Thaiara, Teo, Soncini, Natan, Marlon, Max e Lucão que também compartilharam do VER-SUS comigo.

Agradecer ao Douglas, meu orientador que me deu a liberdade de pensar e criar, e topou e incentivou a tocar essa dissertação.

Agradecer a música e a arte que fazem tão bem a minha saúde

Gratidão  
Amo todos vocês



Nadie es dueño de la verdad  
Pero mi felicidad no está completa  
Si no estoy en equilibrio y armonía en el planeta.  
Y hay del gobernante y la sociedad,  
Que crean que el derecho de propiedad  
Es más importante que tu libertad  
Lo contrario de sufrir es gozar  
Lo contrario de mentir es la verdad  
Lo contrario del amor,  
No es el odio ni el dolor,  
Es el miedo

Ea ea apepe  
Vas complicando lo esencial,  
Lo esencial es el amor,  
El amor lleva ala unidad,  
En la unidad desaparece el yo.  
Yo que te limita, te separa  
Va creando la ilusión,  
Que somos todos diferentes,  
Complicando lo esencial,  
Lo esencial es el amor,  
Que llevas dentro

Cuatro pesos de propina - Uruguay



## RESUMO

Esta dissertação, debate a relação entre saúde e educação dentro da formação de profissionais da área da saúde, focando no ponto da promoção de autonomia dos estudantes e a relação ensino, democracia e autoritarismo. Definindo autonomia a partir do conceito de democracia natural do trabalho de Wilhelm Reich e da articulação teórica deste autor com Alexander Neil, tem por objetivo analisar a promoção de autonomia estudantil dentro da universidade em seu contexto neoliberal, usando como base o relato da vivência de estudantes do CCS/UFSC<sup>1</sup>. O conceito de autonomia definido a partir de Reich, abarca características coletivas, sociais se entrelaçando com a determinação social do processo saúde doença, além de agregar sobretudo um caráter emocional, baseando-o no conceito de democracia natural do trabalho de Wilhelm Reich. Com entrevistas semiestruturadas em profundidade, é analisado de forma qualitativa as vivências de estudantes, discutindo a visão dos estudantes sobre o conceito, a importância dele, as contradições presentes dentro da estrutura universitária relacionadas a promoção ou não de autonomia a partir de situações democráticas e autoritárias relatadas pelos estudantes. Como resultado dessas relações vemos uma universidade pautada na lógica neoliberal, voltada para promoção de valores como individualidade, autoritarismo por si, competitividade. Não ajustadas as funções racionais da vida do amor natural, trabalho vitalmente necessário e a ciência natural. Causando diversos empecilhos para os estudantes através de práticas e estruturas reprodutoras de um autoritarismo irracional.

**Palavras chave:** Autonomia, Wilhelm Reich, saúde coletiva, ensino superior

---

1 Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina



## ABSTRACT

This dissertation discusses the relationship between health and education inside health professional qualification, focusing on the point of promoting student autonomy and the interaction of teaching, democracy and authoritarianism. Defining autonomy through the concept of natural work democracy described by Wilhelm Reich and the theoretical articulation of Reich and Alexander Neil has the purpose of analysing student autonomy promotion inside the university in its neoliberal context, using reports from CCS-UFSC<sup>2</sup> students as basis. Autonomy concept, defined by Reich, encompasses collective and social characteristics intertwining with social determination of health-disease process, in addition to an emotion character, basing on Reich's natural work democracy concept. Using in-dept semi-structured interviews, experiences of students are analyzed in a qualitative manner, discussing student's view about the concept, the importance of it and the contradictions inside the university structure related to the promotion of autonomy or not from democratic and authority situations related by interviewed students. As a result of these relations, it has an university based on neoliberal logistics, focused for the promotion of values as individuality, authoritarianism and competitiveness. Not adjusted as the rational functions of life in natural love, work as a vital need and natural science, it causes lot of obstacles for students through a structure that replicates irrational authoritarianism.

**Keywords:** autonomy, Wilhelm Reich, collective health, higher education.



## APRESENTAÇÃO

A ideia desta dissertação surge a partir dos caminhos que percorri no decorrer de minha graduação em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina. A militância no movimento estudantil de esquerda sempre foi parte constituinte do meu cotidiano da formação acadêmica, tal militância perpassou muitas vezes pela discussão sobre a necessidade de um ensino e de uma promoção de saúde baseado na ideia da produção de autonomia dos sujeitos, desconstruindo assim práticas autoritárias de ensino e saúde, sempre perpassando a isto a discussão da necessidade de uma universidade voltada para as necessidades sociais e não para o mercado de trabalho.

Seja na militância no meu próprio curso, no qual criamos uma avaliação de curso discente, onde os estudantes de forma coletiva fazem uma avaliação do processo de ensino aprendizagem em cada disciplina do curso. Seja na discussão da própria prática política de esquerda e de disputa do espaço universitário como necessário na transformação social, ou na construção de espaços coletivos e de protagonismo do estudante como a criação do Coletivo CASA (Centros Acadêmicos da Saúde) e do projeto de extensão VER-SUS (Vivências e Estágios na Realidade do SUS) a discussão sobre autonomia como prática necessária para um ensino libertador e uma saúde verdadeiramente integral sempre foi algo no qual me debrucei como importante.

Além disso, no final da minha graduação me aproximei ao estudo de uma psicologia Reichiana, que hoje considero de fundamental importância tanto na psicologia, como na prática política, na leitura da sociedade e também na própria noção de saúde, por integrar de maneira complexa o materialismo histórico dialético e a psicanálise, e partindo para uma elaboração destas, criando assim a teoria da economia sexual, que aprofundou seus estudos em como a moral sexual imposta socialmente e a dominação autoritária influenciam diretamente na formação da subjetividade das pessoas e portanto da saúde destas, analisando sinais de resignação, expressos na forma como cada um de nós lida com a vida em si, que acabam por resultar numa perda de contato com a própria vida de forma adocedora.

A partir de tudo isso, nasceu a proposta dessa dissertação, concluída após muito esforço, luta e estudo.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>CAPITULO 1 - UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE SAÚDE</b> .....	<b>21</b>
<b>CAPITULO 2 - CONTEXTUALIZANDO A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA</b> .....	<b>25</b>
<b>CAPITULO 3 - CONTRIBUIÇÕES DE WILHELM REICH PARA A SAÚDE</b> .....	<b>32</b>
3.1 HISTÓRICO DE WILHELM REICH E SUA TEORIA.....	32
3.2 A.S. NEILL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA LIBERTÁRIA EM SUMMERHILL .....	40
<b>CAPITULO 4 - A AUTORREGULAÇÃO E A PROMOÇÃO E AUTONOMIA</b> .....	<b>42</b>
4.1 MORAL SEXUAL E AUTORITARISMO NA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE.....	45
<b>CAPITULO 5 - DA DEMOCRACIA NATURAL DO TRABALHO A AUTONOMIA NO ENSINO</b> .....	<b>50</b>
<b>CAPITULO 6 - METODOLOGIA</b> .....	<b>56</b>
6.1 O CAMPO.....	56
<b>CAPITULO 7 – RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>59</b>
7.1 PERCEPÇÃO DO CONCEITO DE AUTONOMIA NO ENSINO	59
7.2 A IMPORTÂNCIA DA AUTONOMIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.....	64
7.3 A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE DE PROMOVER (OU NÃO) AUTONOMIA .....	68
7.4 DEMOCRACIA E AUTORITARISMO NA PRÁTICA E ESTRUTURA UNIVERSITÁRIA.....	73
7.4.1 Promoção de autonomia, estudantes e professores resistem ..	80
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>84</b>
<b>9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>86</b>
<b>10 ARTIGO INÉDITO</b> .....	<b>89</b>
<b>APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ....</b>	<b>118</b>
<b>APENDICE B – Entrevista Semiestruturada</b> .....	<b>121</b>



## INTRODUÇÃO

Este estudo, aprofunda a discussão sobre a relação entre saúde e educação dentro da formação de profissionais da área da saúde, focando no ponto da promoção de autonomia dos estudantes e a relação ensino, democracia e autoritarismo a partir de vivências de estudantes no CCS/UFSC<sup>3</sup>. Definindo autonomia a partir do conceito de democracia natural do trabalho de Wilhelm Reich e da articulação teórica deste autor com Alexander Neil.

Com entrevistas semiestruturadas em profundidade como método de coleta de dados, é analisado de forma qualitativa as vivências de estudantes sobre a temática da autonomia no ensino em saúde. Pensando formas democráticas e autoritárias que coexistem nas práticas e estruturas de ensino de cursos da saúde, questionando e refletindo então sobre como estas práticas influenciam no processo formativo destes estudantes e quais as relações entre autoritarismo, democracia, saúde e educação, e a influência destes conceitos na produção de subjetividade dos sujeitos.

A discussão parte da articulação de algumas importantes bases teóricas que trabalham os conceitos citados de forma crítica. Primeiro a articulação de teorias que embasam a criação do SUS<sup>4</sup>, portanto, que influenciam diretamente a formação dos profissionais. Tendo em vista, que o caráter universal do nosso sistema coloca como imprescindível o entendimento de qualquer profissional de saúde sobre o funcionamento do SUS e as bases teóricas que o fundamentam, além da estrutura social no qual está inserido.

Tal estrutura social é responsável também por atuar no funcionamento da universidade brasileira, e portando nas formas de ensino na qual estruturamos nossos cursos. A universidade no Brasil, mantem-se pautada, mais do que nunca, por uma sociedade fortemente marcada pelo neoliberalismo.

No que diz respeito à produção de conhecimento e formação dos profissionais da saúde, o que temos como conceito hegemônico de saúde, na prática, é um modelo essencialmente conservador, centrado na doença como uma relação unicausal orgânica e em tecnologia altamente especializada (CECCIM e FEUERWERKER, 2004). Essa visão de saúde ignora uma complexa relação histórica e cultural, que atua na

---

3 Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina

4 Sistema Único de Saúde

situação de vida de cada sujeito no ambiente, e, portanto, na sua saúde. Esse modelo molda desde a atuação profissional hegemônica até a visão do que é saúde para a população em geral. A partir dessa visão cria-se uma ideia de saúde ideal, um formato do que é ser saudável e assim molda-se uma ideia de comportamento saudável fixo, que ignora aspectos da história, local e cultura, e é recomendado por muitos profissionais e formadores de opinião, na qual culpabiliza o sujeito e seus comportamentos pela sua saúde.

Além disso, fazer uma articulação teórica entre autonomia, democracia e autoritarismo, pensado isso dentro do recorte da educação e da saúde. Para tal, acredito ser imprescindível o uso de dois autores e suas respectivas teorias da área da psicologia e pedagogia. O primeiro é Wilhelm Reich, médico que elaborou teoria psicológica crítica, a partir da psicanálise e do materialismo histórico dialético, sobre as relações de dominação entre os sujeitos, atento aos sinais de resignação, expressos por padrões que o sujeito emprega na sua forma de viver que implicam em perda de vitalidade e de contato com a vida, que portanto influenciam a saúde do sujeito. É um importante autor que contribui na discussão da relação da moral sexual, autoritarismo e saúde com a produção de subjetividade na sociedade (REICH, 1975).

O segundo autor é Alexander S. Neill, pedagogo que fundou uma escola libertária, Summerhill, produzindo teoria e prática que contribuem na discussão do autoritarismo e educação e suas diversas formas, e o papel da autonomia, coletividade e liberdade no processo de aprendizagem. Desenvolveu o conceito de contato, para referir-se à pessoa e sua capacidade de se autorregular quando possui um ambiente e relações favoráveis para isso, podendo a partir da sua autonomia sentir-se e reconhecer suas necessidades e possibilidades. Desde que essa capacidade de contato ou de sentir a si próprio não seja perturbada ou rompida pela repressão ou pela educação autoritária, porque, caso contrário, esse contato transforma-se em contato substitutivo, no qual interrompe a capacidade autônoma da pessoa reprimindo assim suas vontades, necessidades e desejos, gerando medo, angústia e resignação (NEILL, 1973).

A partir destas teorias, o objetivo deste estudo é analisar a promoção de autonomia estudantil dentro da universidade em seu contexto neoliberal, usando como base o relato da vivência de estudantes do CCS/UFSC. Partindo de uma definição do conceito de autonomia com base na teoria Reichiana, relacionando e debatendo as contribuições deste conceito para a saúde coletiva.

## **CAPITULO 1 - UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE SAÚDE**

Duas coisas bem distintas  
Uma é o preço, outra é o valor  
Quem não entende a diferença  
Pouco saberá do amor  
Da vida, da dor, da glória  
E tampouco dessa história  
Memória de cantor  
(El Efecto, 2012)

No século XVIII, vemos que as cidades europeias se tornaram grandes centros industriais, gerando aglomerações e condições de vida precárias, miséria e pobreza. Neste momento histórico, percebeu-se que as causas das doenças estavam relacionadas à forma como se organizavam socialmente neste período. Estava evidente que as condições socioeconômicas eram determinantes, sendo assim mudar o modo de produção era condicionante para alterar o processo saúde doença da população (GOMES, 2009).

Conforme Da Ros (2006, p.48), “[...] isto implicava em afrontar o capitalismo nessa fase de expansão/acumulação. Caso o trabalhador não aceitasse aquelas condições, havia um imenso exército de desempregados pronto para substituí-lo.” mas com o avanço da ciência positivista no final do século XIX registrou-se a descoberta da associação causal entre bactéria e a doença, chamada de revolução pasteuriana, esta associação provocou profundas mudanças na compreensão da causa das doenças. A compreensão da doença baseada num modelo unicausal permitiu o sucesso na prevenção de diversas doenças, mas terminou por reduzi-las à ação única de um agente específico (DA ROS, 2006; SCLIAR, 2007).

A partir da descoberta das baterias, teríamos então descoberto a real causa das doenças, não necessitando de uma discussão social do surgimento delas, passando este a ser o modelo hegemônico ao final do século XIX e início do século XX, o modelo de uma única causa como explicação da doença, negando a determinação social do processo, baseado no conhecimento científico, o qual é a única forma de conhecimento verdadeiro para o pensamento positivista da época (DA ROS, 2006). Aqui percebemos o desenvolvimento de uma teoria que individualiza a saúde, colocando-a como uma consequência de um fator individual, ignorando os fatores coletivos que envolvem o desenvolvimento da saúde nos sujeitos.

No início do século XX, esta prática médica resultante desse modelo é predominantemente curativa e biologicista, o modelo de medicina voltado para a assistência à doença em seus aspectos individuais e biológicos, centrado no hospital, nas especialidades médicas e no uso intensivo de tecnologia é chamado de medicina científica ou biomedicina ou modelo flexneriano, em homenagem a Flexner, cujo relatório nos Estados Unidos (EUA), em 1911, teve a função de regulamentar o ensino de Medicina que era muito variado e por muitas vezes tinha um ensino pouco científico. Porém tal relatório fez surgir uma contradição importante, pois, sugeria o não financiamento de faculdades de Medicina que contemplassem quaisquer outros modelos de entendimento do processo saúde-doença, que não fosse o que chamamos hoje de biomédico, sendo assim muitas universidades que enfatizavam a saúde pública e a determinação social da doença foram fechadas ou obrigadas a mudar seus currículos.

Movido pelo crescimento do imperialismo norte-americano, este modelo se expande para fora dos EUA durante o século XX, estabelecendo assim um modelo claramente hegemônico de medicina especializada no hospital, a utilização de exames e medicamentos passa a ser muito estimulada e se desenvolvem as bases para o poderoso complexo médico industrial, com imensos lucros sobre as doenças, centrado na atuação curativa (DA ROS, 2006; JÚNIOR e ALVES, 2007; GOMES, 2009).

“O nosso conhecimento sobre o corpo é fragmentado, em diferentes e redutoras com perspectivas teóricas, que configuram os campos de conhecimento biológico, psíquico e social [...] O conceito moderno de doença constitui-se por meio da análise da estrutura do material do corpo, estudada pela anatomopatologia” (CZERESNIA, 2007, p.20).

E a influência da medicina científica ocorre até os dias de hoje na formação dos profissionais de saúde, na organização da assistência à saúde, e até mesmo criando um senso comum na população do que sejam doenças e de como devem ser tratadas, apoiadas nos avanços dos procedimentos diagnósticos e terapêuticos (GOMES, 2009).

No Brasil, o movimento social da Reforma Sanitária, construiu ao longo dos anos uma discussão aprofundada sobre a Saúde, ligada diretamente com a construção do SUS. Vemos na 8ª Conferência Nacional de Saúde, de 1986, a qual convergiu para a criação do SUS, o conceito de saúde como um fenômeno determinado a partir das diversas

relações dos sujeitos com o meio, de forma dialética, cultural e historicamente situado, dependente da forma como produzimos nossa vida socialmente. A saúde aqui não se enquadra como resultado de uma reação biológica, causada unicamente por um vírus, bactéria ou disfunção fisiológica e orgânica, saúde não é a ausência de doenças, nem seu oposto. Tem como base a ideia de que a saúde é determinada socialmente, o modo como produzimos a vida em sociedade determina a saúde dos sujeitos daquela sociedade. Portanto se temos um sistema capitalista, que opera dentro da lógica neoliberal em sua hegemonia, serão estes mecanismos que determinarão em grande parte a saúde da população.

“Em seu sentido mais abrangente, a saúde é a resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade. Acesso, e posse da terra e acesso a serviços de saúde. É assim, antes de tudo o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida [...], a saúde não é um conceito abstrato. Define-se no contexto histórico de determinada sociedade e num dado momento de seu desenvolvimento, devendo ser conquistada pela população em suas lutas cotidianas” (BRASIL, 1986, p.4).

Portanto, entendendo que vivemos em uma sociedade capitalista, para atuar com a saúde do sujeito e da população, é necessário ter um entendimento que se expanda até a economia política e às contradições de classe oriundas desta forma de produção social, entender o processo de exploração das relações de trabalho, e à opressão oriunda da ideologia patriarcal, machista, racista, xenofóbica, homofóbica e intolerante (DA ROS, 2006). Desta forma, entender que existe uma produção ideológica de valorização do privado sobre o coletivo, que individualiza os sujeitos e os responsabiliza sobre problemas gerados socialmente, é essencial para lidarmos com a saúde da população.

Assim percebendo que a história é formada por relações dialéticas e se constrói entre embates, a ideologia da saúde tem produzido certos tipos de subjetividades baseadas no individualismo, na fragmentação do sujeito e na responsabilização quase única dos sujeitos sobre sua própria produção de saúde. Desta forma, a produção de ideologia acaba por esconder um fator inerente e essencial quando

falamos de saúde, a saúde sempre será coletiva, pois não existe outra possibilidade se não a de produzir a nossa vida coletivamente (DA ROS, 2004).

Sempre será necessário que alguém plante para alguém comer, que alguém construa ruas, casas, prédios para outros usarem, que um médico cuide de um sujeito com certa doença. Portanto, temos como ponto importante na produção de saúde a ideia de coletividade e de autonomia para que o sujeito possa se implicar no seu processo saúde-doença e no processo coletivo que construímos social e culturalmente.

## **CAPITULO 2 - CONTEXTUALIZANDO A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA**

“Existe um abismo grande  
entre o que se fala e o que se faz  
quem se enganava agora muitas vezes  
já não se engana mais  
entre a prática e a teoria  
falta sintonia  
o R.G. real da alma é a energia  
não tem como esconder  
mesmo que você queira”  
(Sintoniza Lá – BNegão, 2013)

A partir de Marini (1977), que faz uma análise contundente da formação da universidade brasileira, é possível entender as transformações e funções que a universidade cumpre dentro do estado como parte de um sistema de dominação da classe dominante, pensando assim que tal forma e estrutura influenciam na produção da subjetividade dos sujeitos envolvidos.

Esse modelo de universidade vai ao encontro do Estado neoliberal, que como afirma Sader (2008), atua em prol do fortalecimento da propriedade privada, do individualismo, da competição no mercado, do império da lei e das instituições de livre mercado e comércio. Onde as empresas privadas são o meio de produção de riqueza e, portanto, o patrimônio público deve ser repassado aos capitais privados. Segundo essa ideia, a privatização e a competição melhorariam a eficiência, a produtividade, e a qualidade dos produtos e serviços oferecidos, reduzindo os custos. Sendo função do Estado favorecer os mecanismos econômicos para que isso aconteça.

Nessa perspectiva, o sucesso ou fracasso são resultados da capacidade individual, pessoal, daqueles que gerem a empresa/negócio, sem vínculo com fatores estruturais que influenciariam para que isso acontecesse. Sendo assim, a ideologia neoliberal é a ideologia da competitividade, da meritocracia e do individualismo (SADER, 2008).

A proposta do neoliberalismo é sanar a crise fiscal dos Estados retomando a acumulação de capital em termos internacionais. Para isso se torna necessário o desmonte da política de bem-estar social, com contenção de gastos do Estado nos setores do sistema de proteção social, como educação, saúde e aposentadoria, fazendo com que eles se tornem parte do mercado, através de privatizações. Além disso a flexibilização do trabalho, desregulamentação do mercado e globalização da economia

se tornam pontos centrais das políticas estatais neoliberais (FUNHRMANN, 2004).

O neoliberalismo tentará construir a ideia de estado mínimo, onde os direitos não cabem ao Estado, e sim ao mercado, o estado suplementará o mercado, e só irá intervir se os direitos não estejam sendo oferecidos (FUNHRMANN, 2004; SADER, 2008).

“A própria força de trabalho e o meio ambiente são tratados como mercadorias, com preço, custo-benefício etc. O Estado neoliberal, em vez de priorizar suas atividades para garantir a universalização dos direitos a toda a população, transformada assim em cidadania, concentra suas atividades fundamentais na extensão da mercantilização na sociedade, o que inclui a intensificação da transformação dos direitos existentes em bens compráveis no mercado” (SADER, 2008. p. 46-47).

Vemos que o Estado neoliberal irá ter como função principal a acumulação de capital, tornando-se um estado mínimo para a população no geral, porém se fortalece com o papel de Estado máximo no fomento ao capital privado (SADER, 2008).

A universidade, assim como outras instituições, como a imprensa, a igreja, a família e os partidos políticos, são aparatos ideológicos do Estado, podendo serem usados como instrumentos nos quais o Estado opera como forma de produção de ideologia, quando (o que acontece na maioria das vezes) tais aparatos estão dominados pela classe dominante. Tais aparatos se constituem fora do que seria o corpo do Estado e seu aparato repressivo, sendo eles então não o Estado em si (MARINI, 1977).

Para Marini (1977), a maioria das instituições que compõem este sistema de dominação, se encontram sob o controle da classe dominante, ou seja, a classe que detém o poder do Estado. Porém elas estão em disputa, e conforme se aprofunda a luta de classes, são estas instituições as primeiras a sofrerem alterações influenciadas pela força que a classe trabalhadora começa a exercer sobre a classe dominante.

“São as condições históricas, determinadas pela luta de classes, que determinam a vinculação ou desvinculação, assim como o grau de uma e outra, da universidade em relação ao Estado.[...] o elemento característico de uma situação revolucionária, na qual as classes dominadas colocam em perigo o poder da classe dominante e ameaçam

derrubá-lo, é o fato de que o sistema de dominação entra em crise, de modo que uma parte mais ou menos significativa das instituições passam ao controle das classes dominadas e o Estado vacila enquanto cúspide do sistema de dominação ou centro de poder que paira sobre o conjunto do sistema de dominação. Somente no caso de que a contra-revolução triunfe, isto é, de que as classes dominadas sejam derrotadas, tende a ocorrer que, para se reconstituir, o Estado absorva, durante certo período, a maior parte do sistema de dominação; o fascismo representa o caso típico no qual o limite do Estado coincide com os limites do sistema de dominação.” (MARINI,1977, p. 2)

Então não é estranho, que tais instituições, as universidades, sejam constituídas com muitas contradições em sua prática e caráter de reprodução ideológica. São espaços nos quais surgem as mais diversas posições e possibilidades. Mesmo quando se é hegemônica a forma da classe dominante, no caso neoliberal, ainda assim é um espaço onde se pode ver diversas outras práticas e propostas de formas de ensino, trabalho e produção de conhecimento pautada em outros valores e moral, além dos valores neoliberais.

Porém sendo então a universidade hoje uma instituição funcional para se manter o sistema de dominação, Marini (1977) trouxe três funções básicas que ela vem cumprindo. A primeira é a de reprodução das condições ideológicas nas quais a classe dominante afirma sua forma de dominação de classe.

A universidade faz isso através da sua estrutura que reproduz a divisão do trabalho, mantém uma estrutura de autoridade e poder, um sistema de criação de regras não democrático, elementos esses próprios da estrutura social. Podemos observar que a mesma categoria que faz as leis, as aplica e julga qualquer desvio dentro da norma, sendo esses os professores, além disso, eles são considerados a parte do trabalho intelectual, com total controle sobre o tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão (TRAGTENBERG, 1979; PINTO,1994). Porém, tal função professoral e carregada de muitas regras e obrigações para manter os professores dentro desta perspectiva, como a quantificação da produção científica como mais importante do que a qualificação dela e o incentivo ao individualismo e competitividade entre núcleos, departamentos e centros de ensino.

Os servidores técnico-administrativos são colocados como a força de trabalho que faz a máquina universitária funcionar, onde, de

preferência devem manter a divisão do trabalho intelectual e manual. E os estudantes, como afirma Tragtenberg (1979), são a representação máxima da classe dominada, aqueles que devem apenas seguir o caminho já prescrito a eles pelas autoridades, através dos currículos criados de preferência sem sua participação.

Tais funções são estruturais, ou seja, são as funções que a estrutura universitária tenta impor aos sujeitos que a compõem, obviamente que sempre há resistência, qualquer uma das categorias pode se contrapor às estruturas impostas. O conflito dentro da instituição é constante, assim como na sociedade.

Observamos facilmente na forma como o ensino é feito e como ele reproduz os valores neoliberais, de forma a legitimar a dominação da burguesia, analisando as teorias pedagógicas usadas, veremos já num plano imediato que a universidade transmite de forma permanente valores como individualismo, submissão, competição e meritocracia (MARINI, 1977).

A segunda função da universidade no capitalismo, é de ordem econômica. Sendo a universidade no Brasil, aquela que concentra a produção de ciência e de tecnologia de todo tipo, vê-se que a finalidade do seu desenvolvimento está muito mais voltada para aprimorar uma forma de levar a cabo a exploração do trabalho em benefício do capital, do que de solucionar as necessidades sociais da população (MARINI, 1977).

E por último, para Marini (1977) temos a função de caráter político da universidade burguesa, sendo um dos campos no qual a burguesia pode concretizar as alianças de classes que necessita para afirmar sua posição.

“Num primeiro sentido, isto significa aliança com as antigas classes dominantes, o que é particularmente certo nos períodos em que a burguesia ainda luta pela hegemonia sobre elas e se integra à velha universidade de tipo oligárquico, tratando de modificá-la em seu benefício, mas preservando parte dos privilégios que a universidade outorgava àquelas classes (isto se pode traduzir, por exemplo, no caráter seletivo e excludente, em favor das velhas oligarquias, que marcam alguns cursos, como é o caso do direito e da medicina, em alguns países). Em outro sentido, a universidade propicia a ampliação da aliança da burguesia com as classes subalternas, em especial com a pequena burguesia, ao se apresentar como um meio de promoção social” (MARINI, 1977, p. 4)

Marini (1977) faz uma análise da universidade no período da ditadura, onde houve uma grande expansão das universidades privadas, um aumento do número de vagas oferecidas, porém uma grande diminuição da proporção professor estudante, demonstrando assim a diminuição da importância da qualidade do ensino, e intensificando a ideia do ensino superior como uma mercadoria e não um direito.

A ditadura, busca dominar o movimento estudantil, que tinha ganho uma grande capacidade de mobilização nos períodos anteriores, se destacando no processo político do país, e estabelece novas diretrizes nas estruturas educativas para adequá-las aos objetivos econômicos do processo de aprofundamento do liberalismo que ocorria pós golpe (MARINI, 1977).

Esse processo, na educação, tinha como concepção tornar a educação funcional e rentável para a classe dominante, ou seja, tornar a universidade uma fábrica de força de trabalho, preenchendo a demanda do mercado (MARINI, 1977). Tal processo, de mercantilização da educação ignora os sujeitos implicados no processo e as necessidades sociais coletivas para qual universidade deveria se voltar a pesar.

Essa política criou amplas facilidades para a criação de faculdades e cursos particulares e isolados, manteve a forma de ingresso meritocrática ao ensino superior, e dava “prioridade absoluta à educação científica e técnica.” (MARINI, 1977, p. 13).

Nos anos 80, no Brasil, surge a política neoliberal, que se acentua nos anos 90, com discurso democrático, reproduzindo a ideia de igualdade de liberdade em substituição a políticas da ditadura, sinalizada para a sociedade brasileira uma “nova” forma de viver a democracia. Na educação superior, vemos com força a inserção da ideia de empresariamento da educação, o ensino se torna cada vez mais tecnicista, abandonando qualquer caráter emocional do processo de aprender (NEVES, 2008).

Acaba por fortalecer a ideia na classe trabalhadora de que a educação técnica aumenta a empregabilidade, o desenvolvimento da economia e distribuição de renda, e que quanto mais capacitado o trabalhador se torna, maior as chances de ascensão social. A formação desse “sujeito empreendedor” faz com que as pessoas atribuam a si mesmas a responsabilidade pelos problemas gerados pela desigualdade, e fortalece a noção de individualismo e competitividade já colocados como atributos do neoliberalismo (NEVES, 2008).

A ideia aqui será então, aprofundar a discussão de uma das funções descritas por Marini da universidade Brasileira, que é a função

da reprodução das condições ideológicas nas quais a classe dominante firma sua forma de dominação de classe, ou seja, reprodução das ideias neoliberais no ensino e na estrutura universitária. Contrapondo a isso com o conceito de autonomia construído a partir da teoria da psicologia de Wilhelm Reich, para que possamos perceber quais são as contradições que tal forma de ensino e estrutura universitária cria em relação a uma ideia de ensino focada no desenvolvimento do estudante e de sua autonomia.

Trazendo a discussão do macro, estrutural, para o micro, as relações de ensino-aprendizagem, vamos perceber que há uma grande influência, como já tido, da ideologia neoliberal na forma como a educação ocorre. A meritocracia e a submissão à autoridade por si, a competitividade e o individualismo, se tornam características das práticas de ensino nas universidades.

Alexander Neill e Wilhelm Reich são grandes críticos das metodologias tradicionais de ensino, e do autoritarismo, como formas de adoecer e enrijecer os sujeitos vão defender que o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer de forma totalmente diferente desta imposta pela ideologia neoliberal, a partir do desejo, do contato com a realidade e das experiências de cada pessoa, e principalmente da liberdade de escolha daqueles inseridos no processo, repudiando assim formas autoritárias de ensino.

Reich (1975) e Neill (1973) entendiam que todos os comportamentos antissociais, destrutivos, e “distúrbios de comportamento e aprendizagem” tem motivações emocionais, frutos da moral externa, criação e ensinamentos autoritários e frustração constante e desnecessária dos impulsos dos sujeitos em desenvolvimento, que fazem com que eles tenham de criar defesas contra a angústia que, pela repetição, se cronificam, se estruturando em funções e posturas artificiais, fixadas, perdendo contato consigo e a capacidade de responder espontaneamente a cada nova situação, num desenvolvimento construtivo, ao invés de autorregulado e expansivo (expressando suas emoções de forma saudável).

“A diferença entre a vacina e o veneno  
são apenas algumas gotas  
portanto olho aberto, e sem rima dessa vez  
se a hora é de chorar  
se a emoção transbordou  
deixa fluir, deixa extravasar  
se a hora é de secar as lágrimas  
e seguir com a mente mais clara e arejada  
é pra já”  
(Sintoniza Lá – BNegão, 2013)

### **CAPITULO 3 - CONTRIBUIÇÕES DE WILHELM REICH PARA A SAÚDE**

“Se acaso a peste  
 A tempestade trazer  
 Que ao se aproximar de mim, suma  
 Que no seu lugar  
 Nunca demore a brotar  
 A celeste semente do amor”  
 (Dani Black, 2013)

Reich teve ao longo de sua história um foco em seus estudos voltado para a investigação da aceitação da dominação entre os sujeitos, atento aos sinais de resignação, expressos por padrões que o sujeito emprega na sua forma de viver que implicam em perda de vitalidade e de contato com a vida, portanto influenciam a saúde do sujeito (ALBERTINI, 2011).

Considero aqui, tal percepção vital na discussão da saúde coletiva nos dias de hoje, pois ela coloca em questão diversas ações consideradas normais, principalmente as autoritárias, como construtoras de doença, e dificultadores de um desenvolvimento vital de forma saudável, complementando a ideia de determinação social da saúde, ao aprofundar como esta determinação influencia na construção da subjetividade da pessoa, na forma dela agir como um todo, pensando de forma complexa a constituição de cada um, englobando as esferas biológicas, sociais e psicológicas em um só, contribuindo para a quebra da visão dualista de mente e corpo ainda presente na saúde.

#### **3.1 HISTÓRICO DE WILHELM REICH E SUA TEORIA**

Reich nasceu em 1897, lutou na guerra, estudou Medicina, neurofisiologia e sexologia. Em 1919 conhece Freud, entrando na Sociedade Psicanalítica de Viena em 1920, adere à psicanálise, defendendo e estudando a fundo seus principais enunciados: (a) a libido como fonte do desenvolvimento vital, (b) a noção de que a criança nasce com sexualidade, (c) a neurose como resultado da repressão sexual e das relações durante o desenvolvimento do sujeito, (d) a noção da existência de um inconsciente e (e) a visão terapêutica de Freud (SERRANO, 1997; REICH 2001).

Na década de 20, a psicanálise já era conhecida, discutida e praticada por vários psicanalistas, mas a técnica psicanalítica ainda apresentava muitos problemas e havia diversas lacunas entre a teoria e a

prática clínica. Não se tinha uma perspectiva clara de saúde e, portanto, a discussão do que era a cura se limitava, restringindo-se ao desaparecimento dos sintomas. Pela teoria analítica não era claro em que ordem deveriam ser feitas as interpretações e que material era importante ou não. A princípio a análise traria a cura dos sintomas neuróticos através da conscientização dos conflitos inconscientes. Porém, muitas vezes tal resultado não ocorria, se interpretava os conflitos e os pacientes até mesmo falavam deles, mas os sintomas ainda assim persistiam (REICH, 1975).

Os tratamentos exigiam cada vez mais tempo. Análises que pareciam ir bem, com pacientes que se mostravam cooperativos no início, trazendo material abundante, claro e profundo, estagnavam. Pacientes mudavam de atitude, estabelecendo diversas formas de resistência à terapia. Havia pacientes que pareciam não ser capazes de seguir a regra básica, de expressar seus pensamentos sem censura; pacientes que falavam pouco ou nada, que não traziam muito conteúdo. Os analistas justificavam estes fracassos terapêuticos com argumentos diversos, dentre eles que as causas dos fracassos se deviam a problemas dos pacientes. Falavam em pacientes de "difícil acesso", pacientes que "não queriam se curar", ou que tinham um caráter "ruim" ou "inadequado" para o trabalho analítico. Sintomas neuróticos e impulsos antissociais eram tidos como causados por "fortes predisposições constitucionais" e predisposições inatas de certas zonas erógenas a manifestar sintomas (REICH, 1975).

A postulação freudiana da ideia de uma pulsão *de morte* estabeleceu uma "tendência à destruição" inata ao ser humano, sendo compreendida como causa natural de comportamentos destrutivos, sádicos, masoquistas.

“Segundo essa concepção, a vida seria realmente apenas uma perturbação do silêncio eterno, do nada. Na neurose, de acordo com essa opinião, o instinto de morte contrariaria, nos seus instintos, a vida criativa, i.e., sexual. É claro que, o instinto de morte não podia ser percebido. Mas as suas manifestações eram tidas como evidentes demais para serem desprezadas. Em tudo quanto fazia, o homem demonstrava a sua tendência em direção ao auto-aniquilamento. O instinto de morte manifesta-se em impulsos masoquistas. Era por causa desses impulsos que os pacientes neuróticos "se recusavam" a ser curados. Nutriam o sentimento inconsciente de culpa, que podia também ser chamado de necessidade de

punição. Os pacientes não queriam curar-se muito simplesmente porque os impedia essa necessidade de punição, que encontrava satisfação na neurose.” (REICH, 1975, p. 114-115).

Porém, nesta época surge o movimento culturalista no meio analítico, do qual faziam parte nomes como Horney, Fromm, Sullivan (ZIMERMAN, 1999), estes rompem com a ideia de instinto de morte e com a universalização do complexo de Édipo, incorporando um discurso social – sobretudo marxista – à teoria psicanalítica, articulando assim as duas teorias. Reich também faz essas aproximações teóricas, principalmente a partir do seu trabalho na primeira policlínica de Viena (centro que oferecia atendimentos gratuitos à população) entre os anos de 1922 e 1930, sendo inicialmente primeiro assistente, e depois, assistente chefe da policlínica (OLIVEIRA, 2014).

Tal instituição tinha como intuito oferecer tratamento terapêutico, de forma gratuita a pessoas sem recurso. É aí então que Reich entra em contato com o trabalhador assalariado. O que resulta, na problematização de concepções teóricas e práticas da psicanálise, e assim ele elabora seu livro *Materialismo Dialético e Psicanálise* (1932), obra em que vai relacionar a dialética de Marx com a dialética intrínseca ao método psicanalítico.

O trabalho de Reich na policlínica o levou a iniciar o pensamento sobre a necessidade do trabalho com a prevenção da neurose, após o encontro com a classe trabalhadora da época dentro do espaço clínico, Reich identificou a psicanálise como não sendo uma terapia de massas, e começa a desenvolver diversas críticas sobre o método psicanalítico identificando algumas limitações práticas deste (ALBERTINI, 2011).

Ele também entrou em contato com o médico Julius Tandler e neurocientista Wagner-Jauregg, dois importantes nomes do cenário vienense da época, que propuseram uma política higienista, marcando a entrada da medicina nas decisões e projetos políticos e sociais.

“Essas visões eram profundamente enraizadas na raciologia e na eugenia do final do século XIX. A partir dos avanços científicos, em especial da área médica, os cientistas e políticos influenciados por essas ideias propuseram intervenções nos mais variados aspectos da vida das pessoas, determinando a maneira considerada correta, ou seja, saudável, de se viver. Essa concepção das ciências como definidoras da normalidade teve impacto nos mais variados

movimentos políticos, tanto de direita como de esquerda.” (OLIVEIRA, 2014 p. 14).

A aproximação de Reich com o higienismo, porém se dá pela via de pensar a profilaxia dos problemas sociais, causadores de doenças e neuroses, e pensando a reforma social a partir de princípios científicos. Sua obra não terá então o caráter eugênico e conservador, nem mesmo culpabilizando dos sujeitos, que o higienismo da época propunha (OLIVEIRA, 2014).

Reich vai então, partir de algumas importantes contribuições elaboradas por Freud e pela Psicanálise, uma delas é a crítica à moral sexual como responsável por significativa parte do aumento da incidência das chamadas na época “doenças nervosas” (ALBERTINI, 2011). Para Freud, a conduta sexual de uma pessoa constitui base de suas demais reações, quando por se resignarem a variados fatores, renunciando assim à satisfação de seus instintos sexuais, serão então mais conciliatórios e resignados na forma de se relacionar com diversos aspectos da vida. Tal caminho de pensamento presente no início da literatura freudiana, vai encaminhar Reich a estudar e praticar ativamente um combate contra a estrutura social repressora e à moral sexual imposta nesta estrutura. Sendo foco central para ele as instituições que são mais responsáveis pela formação sexual das pessoas: família, escola e organizações religiosas. (ALBERTINI, 2011)

“[...]boa parte das amarras neuróticas humanas seria gerada por determinadas condições socioculturais, próprias de um período histórico, e não por dificuldades consideradas universais e atemporais. [...] a inibição sexual tenderia a gerar pessoas impotentes diante da vida e, em consequência, potencialmente aderentes a ideologias autoritárias, como a nazifascista, que, sob o manto da moralidade, aliava proteção e satisfação de impulsos secundários destrutivos. Com essa compreensão, a revolução sexual proposta por Reich teria efeitos que ultrapassariam, em muito, a esfera da luta pelo direito ao amor sexual; ela se insere num amplo projeto de transformação das estruturas sociais e humanas. Mais do que um mero brado de reivindicação hedonista, Reich aponta para a necessidade da presença de um contexto social não cerceador da vida, algo fundamental para a formação do cidadão.” (ALBERTINI, 2011, p. 165).

Então, ainda no contexto da clínica pública e na perspectiva de prevenção da neurose a partir de uma mudança do contexto social e da luta contra a moral sexual vigente, ele cria um atendimento ambulante, em conjunto com Lia Laszky, formando a Associação Socialista para Consulta e Investigação Sexual, para dar informações no campo da sexualidade e da contracepção, faziam palestras onde Reich associava o cenário político da época com questões individuais das pessoas.

Depois em 1930, Reich se muda para Berlim e se organiza politicamente em um contexto de efervescência política e de crescimento de movimentos sociais, Reich criou a Associação Alemã para uma Política Sexual Proletária, que ficou conhecida mais tarde como SexPol, que reivindicava, dentre outras coisas, a abolição de leis que proibiam o aborto, divórcio, homossexualidade, bem com a livre distribuição de anticoncepcionais e a implementação de uma educação sexual nas escolas e direcionada a pais e professores, (OLIVEIRA, 2014).

Com a SexPol então passa-se a considerar a necessidade da luta contra a moral sexual vigente dentro dos movimentos dos trabalhadores, com o intuito de conseguir desconstruir a aceitação e resignação dos sujeitos a ideologias autoritárias. Reich, traz para dentro do Partido Comunista Alemão a importância dos fatores subjetivos na determinação dos fatos históricos. Como a formação da subjetividade, influenciada pela cultura, pelas mediações feitas por instituições sociais (Estado, família, escola, religião), que reproduzem uma relação autoritária vão assim formando sujeitos que se colocam de uma certa forma, essa visão entra em conflito com a ideia predominante dentro do partido voltada para os aspectos econômicos do capital. Para entendermos essa discussão mais a fundo e passarmos para a análise das influências das relações autoritárias na saúde das pessoas e no processo e ensino na formação em saúde, temos que primeiro aprofundar as ideias bases da economia sexual (forma na qual Reich passa a se referir a sua abordagem) (REICH, 1975;1985; 2001; SERRANO 1997; ALBERTINI 2011)

A partir do seu trabalho como terapeuta, Reich (1975) foi percebendo que conforme os pacientes alcançavam um prazer sexual satisfatório, os sintomas relacionados com esta estase perdiam sua fonte de alimentação, e diminuía, ou até mesmo desapareciam temporariamente

Ele começou a analisar como eram praticados os atos sexuais de seus pacientes, e foi percebendo que eles não entravam em contato com as sensações de calor e da fricção de seus corpos nas relações sexuais, se

fixando em comportamentos fantasiosos, chegando muitas vezes e sentir nenhum prazer ou até mesmo um desprazer durante a relação. Reich (1975) nomeou esta incapacidade de abandono das sensações do corpo e de descarga sexual, de entrar em contato com o momento do ato sexual e as sensações ali presentes, de *impotência orgástica*.

“(…) todos os pacientes, sem exceção, estavam seriamente perturbados na sua função genital. Os mais perturbados de todos eram os homens que gostavam de alardear e exibir a sua masculinidade, homens que possuíam, ou conquistavam, tantas mulheres quantas fosse possível, e que podiam "fazê-lo" muitas vezes em uma noite. Ficou perfeitamente claro que, embora fossem eretivamente potentes, esses homens não experimentavam nenhum prazer, ou experimentavam apenas um prazer muito pequeno, no momento da ejaculação; ou então, muito pelo contrário, experimentavam desgosto e desprazer. A análise precisa das fantasias que acompanhavam o ato sexual revelou que os homens tinham habitualmente atitudes sádicas ou vaidosas, e que as mulheres sentiam medo e inibição, ou se imaginavam como homens. Para o homem ostensivamente potente a relação sexual significa penetrar, dominar ou conquistar a mulher. Quer apenas provar a sua potência, ou ser admirado pela sua resistência efetiva. Essa "potência" pode ser facilmente solapada pela exposição dos seus motivos. Sérias perturbações de ereção e ejaculação se escondem nela. Em nenhum desses casos há o mais leve traço de comportamento involuntário ou perda da atividade consciente no ato. Gradualmente, procurando vencer o meu caminho passo a passo, adquiri um conhecimento das características da impotência orgástica.” (Reich, 1975, p. 93)

Então, vai passar a entender que a capacidade de descarga da libido, ou energia sexual, acumulada se torna imprescindível no processo de cura, entrando em discussão de que a capacidade de regulação desta energia através de uma adequada satisfação sexual era o que de fato eliminava os sintomas, e não o fato de tornar consciente algo inconsciente. E aqui se torna imprescindível para o entendimento do que de fato significa isso, entender que quando se fala de sexualidade, num viés reichiano, não se está falando do ato sexual em si somente, e sim da capacidade de prazer em todas as suas manifestações e formas (SERRANO, 1997).

Portanto, Reich (1975) vai percebendo que todos os sintomas neuróticos estão sempre esteados em uma estase libidinal e estruturados de acordo com um complexo histórico de eventos da vida da pessoa. Em outras palavras, a pessoa que viveu conflitos na infância que não puderam ser resolvidos de forma saudável, ou seja, em que não houve a possibilidade de livre expressão emocional da criança – seja a raiva direcionada aos pais, que se depara com a moral do núcleo familiar patriarcal em que expressar raiva é errado, falta de respeito, seja sua curiosidade pelas coisas e por conhecer o próprio corpo – teve de reprimir seus desejos, direcionando para si a energia antes direcionada ao mundo, internalizando esses conflitos que são sentidos como angústia e tendo de resolvê-los de alguma forma, tomando posturas específicas nas relações. E com isso, considera o ser humano como um todo, não dividindo ele entre mente e corpo, ou seja, quando há necessidade de “resolver de alguma forma” um conflito, que vira angústia, o corpo também está incluso nesta resolução, também sofre as consequências disso, o sujeito todo adoece não apenas a sua “mente”.

Essas formas de lidar com as situações são conscientizadas e, na medida em que vão se tornando recorrentes, são racionalizadas e reconhecidas como parte da personalidade, estando cronificadas, enrijecidas, na pessoa adulta que continua lidando com as situações reais atuais das mesmas formas - ou de forma muito parecidas - como lidou na infância, mesmo que a situação atual não represente um perigo real. Ou seja, estas formas como a criança lidou com as situações reais de perigo na infância permanece estruturada na pessoa adulta. A esta estruturação crônica da atitude da personalidade como um todo, Reich denominou estrutura de caráter (REICH, 1975; 1985).

“Reich foi o primeiro psicanalista a formular uma teoria coerente do caráter. Ele demonstrou que os diversos traços do caráter dependiam uns dos outros e que, tomados em conjunto, formavam uma defesa unitária contra todas as emoções que de alguma forma eram percebidas como perigosas. Reich chamou essa defesa de *couraça caracterial* e demonstrou que essa couraça tinha a sua origem em situações da infância, quando à criança era negada a satisfação de um impulso instintual qualquer, o que a energia de tal impulso dividia-se, de modo que uma parte mantinha a outra reprimida” (RAKNES, 1988, p. 20).

“Entre sus [Reich] principales aportaciones se encuentra el concepto de 'estructura de carácter', que definió como la suma organizada de defensas desarrolladas a lo largo de la historia de cada individuo para paliar el estrés y el sufrimiento, creando mecanismos de regulación secundarios para mantener un equilibrio dentro del desequilibrio” (SERRANO, 2011, p. 47-48).

A compreensão da estrutura de caráter enquanto defesa unitária cronificada se deu juntamente com a elaboração de uma técnica coerente no trato das resistências analíticas que, em certo grau foi incorporada à teoria psicanalítica. Reich percebeu que não era *o que* o paciente dizia ou fazia, mas o *modo como* dizia ou fazia durante as sessões que caracterizava a principal resistência à análise. A forma de lidar com a vida, no geral, é um complexo de defesas que evita o contato com os conflitos e a angústia e, portanto, na análise essa postura se torna a própria resistência. Reich então, entendendo o ser como único, vai percebendo que esse modo de fazer, está encrostado no corpo como um todo. Há, no que chamamos de parte física, um correspondente direto da estrutura de caráter, e tal correspondente, Reich nomeia de couraça caracterial.

“A resistência de caráter manifesta-se não em termos de conteúdo, mas formalmente, na maneira como cada um se comporta tipicamente, na maneira como fala, anda, gesticula, e nos hábitos característicos de cada um (sorriso, desprezo, fala coerente ou incoerente, *maneira* da delicadeza, *maneira* da agressividade, etc.). Para a resistência de caráter é significativo não o que o doente diz e faz, mas *como censura*, desfigura, condensa, etc. (...) A resistência de caráter que se manifesta em termos de forma é resolúvel no que diz respeito ao conteúdo e pode-se remontar aos interesses infantis e aos interesses instintivos, tal como o sintoma neurótico. O caráter do doente torna-se uma resistência em momentos oportunos; isto é, na vida de todos os dias, o caráter desempenha um papel semelhante ao que desempenha como resistência no tratamento: a do aparelho de defesa psíquica. Daí falarmos de couraça do caráter do ego contra o mundo exterior e o id.” (REICH, 1979, p. 80-81)

Dessa forma, de modo geral o que quero trazer para cá, é como o ensino, incluindo o ensino superior, hoje, a partir de uma visão

neoliberal capitalista, se estrutura de forma a ignorar todo esse processo de formação da subjetividade, da forma como cada um lida com o mundo. E para além disso, se estrutura numa forma a intensificar essa angústia, pois quando há formatos de ensino autoritários, e estrutura de ensino baseadas na meritocracia, no fortalecimento do individualismo, no empreendedorismo, voltando o ensino e o profissional a pensar para o mercado de trabalho, e não para as necessidades sociais coletivas, estamos construindo um modelo de ensino que adoce as pessoas e que contribui na formação de sujeito com menor capacidade de contato com o real, com o outro e consigo mesmo. Para aprofundar essa discussão, vamos nos aprofundar agora um pouco em um autor que aplicou essa teoria dentro da área do ensino, o escocês Alexander Sutherland Neill (1883-1973) o fundador da escola inglesa Summerhill.

### 3.2 A.S. NEILL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA LIBERTÁRIA EM SUMMERHILL

Neill foi um educador que aplicava inicialmente a psicanálise e posteriormente a economia sexual em sua prática pedagógica, numa perspectiva libertária. A escola criada por Neill, Summerhill, colocava em prática as concepções de Reich para educação, dentro dos limites das leis conservadoras da época (e ainda assim sofrendo várias ameaças de fechamento). Neill conheceu Reich, com o qual desenvolveu uma profunda amizade e vivenciou um processo terapêutico que, segundo Neill (1978), o ajudou a integrar emocionalmente suas ideias racionais sobre a liberdade na educação e no desenvolvimento sexual das crianças. Apesar disso, Neill já tinha desenvolvido sua prática pedagógica libertária antes de iniciar sua relação com Reich, a partir de suas próprias experiências e observações na prática como educador, e inspirado também por Homer Lane, amigo que dirigiu um reformatório para jovens delinquentes com base numa prática amorosa e de livre expressão dos afetos. É interessante perceber que, mesmo partindo de práticas e realidades diferentes, Reich e Neill chegaram às mesmas conclusões sobre os efeitos da educação e família autoritária sobre as crianças (NEILL, 1978).

A escola Summerhill é uma experiência de pedagogia libertária nascida em 1921, na Inglaterra, e que segue em funcionamento até hoje, já tendo inspirado muitas outras experiências similares no mundo. Summerhill funciona em regime de internato, assim os estudantes passam alguns meses do ano com suas famílias, e todo o resto vivendo em comunidade em Summerhill. Os estudantes têm sua

privacidade preservada, não há qualquer tentativa de vigilância ou controle compulsório sobre a vida e interesses das crianças. Os mais novos vivem dividindo seus quartos entre 3 ou 4 crianças, enquanto alguns estudantes mais velhos têm seus próprios quartos (NEILL, 1973).

Em Summerhill, as regras são decididas por todos em assembleias gerais que acontecem semanalmente, onde todos manifestam seus desejos, insatisfações, e reivindicações e têm o mesmo poder de voto (das crianças de 5 anos aos professores e diretor). Nas assembleias são também julgados os casos de transgressão às regras, que tem suas resoluções também decididas por toda a comunidade escolar, em ampla e franca discussão entre adultos e crianças (NEILL, 1973).

Nenhuma aula ou atividade é obrigatória. Assim, as crianças realizam as atividades e frequentam as aulas a partir de seus próprios interesses (desde que respeitando as regras da comunidade, que impedem, por exemplo, o ingresso e saída constante das turmas de estudos para que não se atrapalhe o andamento dos grupos). Neill (1973) não vê distinção entre o trabalho intelectual e prático, por isso tentava incorporar várias atividades de estudo e criação possíveis na escola, como as matérias acadêmicas (línguas, matemática, história, biologia etc.), teatro, dança, pintura, música, marcenaria, elétrica, esportes, etc.

Depois das atividades regulares que acontecem durante o dia, acontecem atividades diferentes organizadas para noite. Quando Neill estava vivo, eventualmente dava alguma palestra sobre psicologia. Há apresentações teatrais, projeção de filmes, e cada um participa dos espaços que mais lhe agrada (NEILL, 1973).

Não existe qualquer prova, dever ou tentativa de avaliar as atividades das crianças, mensurando quantitativamente sua atividade criativa e livre expressão. Ou seja, a ideia pedagógica básica das atividades desenvolvidas em Summerhill é que a criança tenha a seu acesso diversos espaços e atividades que possa experimentar, vivenciar, e buscar o que mais lhe agrada, desenvolvendo sua curiosidade natural, sem distinção entre intelectualidade, prática e afeto (NEILL, 1973). Não há tentativas de forçar a aprendizagem de qualquer conteúdo na criança ou desenvolver qualquer habilidade psicomotora de forma imposta, a partir da coerção externa. Busca-se que a criança viva seu desejo e seu trabalho de forma integrada e a partir disso desenvolva de forma autônoma e espontânea suas próprias potencialidades.

## CAPÍTULO 4 - A AUTORREGULAÇÃO E A PROMOÇÃO E AUTONOMIA

“O processo é lento  
 O caminhar contínuo nessa vibe deve ser o modus operandi  
 Rápido se faz um aterro pra cobrir o mar  
 Lento o mar retoma de vez o seu lugar  
 Rápido a violência tenta se justificar  
 Lento se percebe aonde tudo isso vai chegar  
 Rápido o mundo acelera sua degradação  
 Lento, o novo pensamento vai dando sinais sutis da sua existência “  
 (O processo – Bnegão 2003)

A partir da experiência em Summerhill, Neill (1973; 1978) tinha fortes convicções em relação à liberdade que cada um temos ao nascer, e a capacidade de autorregulação de crianças, ligadas a suas necessidades e desejos. A partir destas convicções, Neill trabalhava com confiança no desenvolvimento saudável da criança que tinha a oportunidade de se regular a partir do contato com seus interesses e emoções. Para Neill (1973), contato é a capacidade da criança autorregulada poder sentir suas necessidades inatas, e agir a partir delas, tendo em vista a perspectiva da pulsão de vida como algo intrínseco a esta natureza. Sendo assim, considerando que fazemos parte da natureza, parte-se da ideia de que sempre estamos ligados a ela, e para Neill, esta nessa capacidade de entrar em contato com a natureza, sentindo a si próprio e sua pulsão de vida, e assim estando ligado com felicidade, prazer e suas emoções. Nesse sentido, Neill (1973; 1978) vai argumentar que quando temos no desenvolvimento das crianças uma relação autoritária, que rompe e reprime essa capacidade de contato da criança, este contato se torna um contato substitutivo, colocando leis sociais, educacionais e cognitivas, vindas de fora do sujeito, que vão nos afastando de nossas emoções, do prazer, da alegria de viver.

Serrano (1997), nos traz um exemplo importante, que é quando colocamos as ações das crianças como um incomodo, chora porque quer incomodar, e devemos fazer-la calar-se, que deve seguir as ordens que os adultos dão, fazendo sentido para elas ou não. O autor argumenta que, nesses casos o que fazemos na verdade é forçar a criança a se adaptar a nós que somos neuróticos, e não ensinamos a ela a conhecer os seus limites, suas vontades e seus desejos.

A partir desta perspectiva, percebe-se que quando se tem o contato com seus desejos e necessidades preservados, sem repressão dos afetos com o intuito de cessar este contato que acaba por gerar uma

angústia pela frustração gerado pelo ambiente externo autoritário, a criança mantém a capacidade de contato com a realidade externa. Conforme se aumenta a capacidade de contato com seus desejos e necessidades, diminui-se a relação que se cria a partir de projeção de afetos reprimidos, com a pressão de impulsos que voltam reprimidos após serem recalçados (NEILL, 1973; REICH, 1975)

Sendo assim, preservar o contato com seus desejos, com sua agressividade natural, (entendido na economia sexual, no sentido da capacidade de investir energia no mundo satisfazendo desejos e percebendo e impondo limites necessários) e da autoconfiança nas suas capacidades, irá permitir que a pessoa se desenvolva de forma autônoma, capaz de se autorregular, sem ficar dependendo de uma moral externa, ou ter que recorrer a autoridades como professores e pais a todo instante. Essa autonomia vai além da capacidade de resolver conflitos e aprender a se relacionar com o meio social: toca também na capacidade da criança de saber o que lhe interessa fazer, e decidir no que investir seu tempo e energia (NEILL, 1973; SERRANO 1996). E esta nessa definição de autonomia a contribuição mais importante para o que estamos discutindo até aqui, autonomia não se torna somente uma capacidade individual de decidir por si as coisas, mas sim de decidir a partir do contato com a pulsão de vida e suas necessidades básicas de vida, considerando que isso depende não somente de si, mas sim de um conjunto de possibilidades advindas das relações sociais.

Para Neill (1973), a aprendizagem de conteúdo é a consequência da atividade realmente desejosa e realizada com prazer, e não o objetivo da educação. O objetivo da educação é, *antes de tudo*<sup>1</sup>, que a pessoa se desenvolva emocionalmente saudável, podendo viver com alegria. O trabalho e a aprendizagem serão naturalmente parte de sua vida e estarão integrados com todos os outros aspectos de forma prazerosa e saudável se seu organismo preservar sua capacidade de contato e se puder vivenciar essas atividades a partir de um desejo vital.

Neill desenvolve severa crítica ao ensino oficial, pois para ele toda educação é uma perda de tempo (isto é muito forte, dito por um professor), pois implica que o indivíduo passe todos os anos de sua vida desenvolvendo, de forma masoquista, funções sem sentido, simplesmente para criar pessoas ajustadas ao sistema, autômatos que vão exercer uma função acadêmica pelos interesses da pessoa (de prestígio narcisista) ou da família, e não pelo que realmente desejam ou estão sentindo eles próprios como forma de desenvolver a vida. Essa crítica à educação formal lhe serve de referência para desenvolver a

alternativa de Summerhill e da autorregulação infantil. (SERRANO, 1997)

Essa forma de ensino “*masoquista*”, vai contribuindo com o tempo, para fazer com que a pessoa perca a capacidade de contato dela, vai tornando-a cada vez mais neurótica, reprimindo um sofrimento sem sentido. A fim de que essa capacidade de contato e autorregulação seja preservada e desenvolvida, Neill (1973) valorizava muito a livre expressão emocional das crianças, sabendo que, se seus comportamentos não são saudáveis (em contato com seus desejos primários e com a realidade), se esgotarão junto com o esgotamento dos afetos reprimidos que os alimentam (quando a criança tem a oportunidade de expressá-los e esgotá-los).

Ou seja, Neill não reprimia atitudes destrutivas, como quebrar janelas ou pratos, quando sabia que a criança que o fazia estava agindo por impulsos já reprimidos, de sua criação familiar ou de outras escolas onde estudou antes de ir a Summerhill. Aprovava a manifestação da criança, fazendo-a se sentir acolhida, até que o afeto se esgotasse. Sabia, a partir de sua prática, que com o tempo e autorregulação da comunidade onde estava, o comportamento destrutivo da criança daria lugar ao afeto original: o desejo de amor e aprovação, que seria novamente direcionado ao mundo de forma funcional e saudável.

“Atualmente deposito minha confiança na liberdade; a liberdade da bons resultados em todos os casos, mesmo que não seja totalmente terapêutica para as crianças que são órfãs de amor na primeira infância... a liberdade não se conquista com palavras, mas com atitudes. A melhor forma de curar uma criança que deseja romper janelas consiste em achar graça, rir e ajudá-la a demolir os vidros.” (NEILL *apud* SERRANO, 2004, pág. 57)

Como exemplo de capacidade de satisfazer seus próprios desejos quando autorregulados, Neill fala de seus estudantes que, quando decidiam que queriam ingressar em uma universidade, começavam, por iniciativa própria, a estudar os conteúdos obrigatórios para os exames, geralmente entre os 13 ou 14 anos, e assim ingressando na universidade em três ou quatro anos, ao invés de estudarem submetidos a uma coerção externa, de forma desnecessária, desde os 5 anos (NEILL, 1973).

Seguindo seu pensamento psicanalítico influenciado por Reich e sua teoria da economia sexual, o autor compreende a

importância da expressão livre da sexualidade da criança, sabendo que a sexualidade, enquanto instinto básico de busca por prazer, é saudável, natural, e deve ser satisfeita, e não reprimida. A aprovação da sexualidade faz com que a criança não se distancie de sua energia vital, não associe a ela afetos negativos, desenvolvendo-a sem culpa. (NEILL, 1973)

Tanto Neill quanto Reich trabalham com a ideia de que as livres expressões sexual e emocional andam juntas, pois são a expressão de uma mesma energia na unidade psicossomática que é o organismo humano. Entendem que, sendo o instinto sexual tão forte e primário, se relacionando e alimentando toda a estrutura do organismo humano, qualquer repressão a esse instinto repercutiria numa perda de funcionalidade na integralidade do organismo (em sua capacidade de se expressar, sentir e satisfazer desejos, trabalhar, sentir seus impulsos vegetativos sem medo ou angústia, vivenciando a vida e a sexualidade prazerosamente e se defendendo). Assim, não existe qualquer repressão ou moralização na atividade e prazer sexual na escola, nem qualquer explicação ou condenação místico-religiosa sobre a sexualidade: a masturbação, o contato e descobrimento do corpo entre crianças, as demonstrações de afeto e sensualidade entre os jovens e a nudez são aprovadas e acolhidas como manifestações saudáveis e naturais na escola (NEILL, 1973).

Há de se deixar claro, que sim há uma diferença entre as funções de uma escola e uma universidade. Na universidade, a pessoa, o estudante, tem a responsabilidade de se tornar um profissional, com certa função social, e portanto, se torna necessário a obrigatoriedade de certos conteúdos e práticas para que se exerça a profissão de forma satisfatória. Há intensão aqui não é dizer que a universidade deve se tornar uma cópia estrutural da escola que Neill criou. E sim buscar na percepção de educação, saúde e desenvolvimento humano, de Neill e Reich, percepções e concepções importantes para a construção de uma universidade com maior capacidade de suprir necessidades sociais e de formar pessoas de forma saudável, livre de formas autoritárias de ensino que provocam as consequências nas pessoas e sociais que vem se discutindo.

#### 4.1 MORAL SEXUAL E AUTORITARISMO NA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE

Reich (1975; 2001) via na família patriarcal e na estrutura social autoritária os núcleos da reprodução da ordem social que sustentam o

Estado, percebendo as relações entre processos econômicos, ideológicos e emocionais que ligam essas estruturas sociais. Na família patriarcal com criação autoritária, o conflito entre, a moral que as figuras parentais e de autoridade aplicam através de ordens proibitivas e restritivas e os impulsos sexuais e desejos da criança, cria a contradição fundamental entre sexualidade, em sua definição ampla, e moralidade no organismo, que se expressa na contradição entre natureza e cultura no domínio social.

Assim, o efeito da moralidade e repressão da sexualidade infantil é tornar o sujeito tímido, medroso, submisso e dependente, “docilizado”. Tendo um efeito de paralização e incapacidade de se rebelar através de sua agressividade natural e de então adaptação a demandas da sociedade. Então temos primeiramente na família autoritária e depois na escola, na universidade e na religião, formas estruturais do estado em miniatura, ao qual os sujeitos vão aprendendo a se adaptar (REICH, 2001). Para Reich (2001) a estrutura autoritária do sujeito é produzida através da fixação das inibições e dos medos criados na relação autoritária com os impulsos sexuais.

“O resultado é o conservadorismo, o medo da liberdade; em resumo, a mentalidade reacionária. Não é só através desse processo que a repressão sexual fortalece a reação política e torna o indivíduo das massas passivo e apolítico; ela cria na estrutura do indivíduo uma força secundária, um interesse artificial que também apoia ativamente a ordem autoritária. Quando o processo de repressão sexual impede a sexualidade de atingir a satisfação normal, este recorre aos mais variados tipos de satisfação substitutiva. Por exemplo, a agressão natural transforma-se em sadismo brutal, que é um importante elemento da base psicológica de massa das guerras imperialistas instigadas por alguns.” (REICH, 2001, p 29).

Para Reich (2001), está nessa relação entre opressão e oprimido, entre a moral sexual e o sujeito moralizado a explicação dialética do efeito da ideologia sobre a base econômica, pois é através desse processo de inibição sexual que altera de tal modo a existência humana, a ponto de fazer com que a pessoa economicamente oprimida, haja, sinta e pense contra os seus próprios interesses materiais.

“A civilização está doente e infeliz, e eu afirmo que a raiz de tal estado pode ser encontrada na educação destituída de

liberdade. As crianças tornam-se endurecidas por todas as forças da reação e do ódio, endurecidas, desde os dias em que estavam num berço. São treinadas para dizerem *não* a vida, porque suas jovens vidas são um longo não. Não faça barulho! Não se masturbe! Não minta! Não roube! São ensinadas a dizer *sim* a tudo quanto é negativo na vida. Respeite os velhos! Respeite a religião! Respeite o professor! Respeite a lei dos pais! Não pergunte coisa alguma. Obedeça, apenas. (...) A tragédia está no fato de que o homem – que mantém a família em sujeição – é, e deve ser, ele próprio, um escravo, pois que numa prisão também o carcereiro está confinado. A escravização do homem e sua escravização ao ódio: reprime a família, e assim fazendo reprime sua própria vida. E tem de levantar tribunais e prisões para castigar as vítimas de sua repressão. As mulheres escravizadas devem dar seus filhos para guerras que os homens chamam guerras defensivas, guerras patrióticas, guerras para salvar a democracia, guerras para acabar com guerras. Nunca há uma criança-problema: há apenas pais problemas. Talvez fosse mais certo dizer que há apenas uma *humanidade-problema*.” (Neill, 1973, p. 95-96).

Neill (1973) entendia a liberdade como ter autonomia sobre o que toca nossa própria vida, mas diferenciava claramente isso do que chamava de libertinagem, que seria agir desconsiderando as responsabilidades com o meio social em que vivemos e perturbando a autonomia das outras pessoas sobre suas vidas.

O neoliberalismo econômico e ideológico, o que se chama de processo de globalização cultural e a tentativa de assegurar direitos mínimos por forças progressistas nos Estados modernos, contribuíram para o afrouxamento da rigidez de tradições e formas de criação explicitamente autoritárias, principalmente pela valorização da liberdade individual. Mas as fortes contradições existentes nesses conteúdos ideológicos e culturais mantêm a direção das mudanças sociais e culturais distantes de uma revolução profunda nas formas de criação, nas práticas pedagógicas, nas relações familiares e estrutura das instituições.

Mesmo com mudanças no passar dos anos, não houve na educação avanços suficientes para possibilitar uma real liberdade e autonomia das pessoas. Pensando que essa autonomia só pode existir dentro de uma concepção coletiva da relação educacional e também social. Nesse sentido, se é necessário que se avance além das práticas de

ensino, na estrutura social como um todo, coletivizando os meios de produção, a organização política, tornando-a mais participativa e horizontal.

Podemos perceber que, há no discurso liberal um paradoxo que inviabiliza o avanço nesses sentidos. Pois pratica um discurso de valorização da liberdade individual. Porém na prática reforça a desigualdade social, reforçando assim o privilégio de algumas pessoas, e assim não das condições iguais para que todos possam exercer de fato essa liberdade individual pregada. Sader (2008) ainda afirma que o neoliberalismo defende sistemas meritocráticos, como na universidade, além gerar grandes monopólios de terra, alimento, educação e saúde, coisas que são essências a vida humana. Sendo assim limita o acesso de pessoas a produção da própria vida. Além da defesa irredutível da propriedade privada, acima até mesmo da vida de uma pessoa muitas vezes, sem casa ou alimento.

Para além disso, a competitividade, descrita por Sader (2008) como característica do neoliberalismo, demonstra outra contradição deste paradoxo entre discurso sobre liberdade e prática. Pois, essa prática de competitividade acaba por esmagar a liberdade individual, tendo em vista que ela necessita de uma condição coletiva para existir.

Então de forma geral, o que aponto aqui é que o neoliberalismo como política, econômica e social, é contrária a promoção de uma autonomia, dentro dos princípios Reichianos debatidos até aqui. Para tornar essa afirmação mais concreta podemos observar alguns exemplos: a grande desigualdade social brasileira, o acúmulo de muitas terras para poucas pessoas, recursos essenciais a vida humana e ao progresso social, como terras, minas, florestas, água, que nos são disponíveis de forma natural e espontânea, sendo privatizadas e tornadas mercadorias.

Então, voltando a Neill, o que vejo a partir de sua teoria, analisando hoje a política neoliberal, é que ela depende da criação e educação autoritária, no sentido colocado por esse autor, para garantir a adaptação social das pessoas a um sistema econômica de exploração e desigualdade

“Erich Fromm, falando de Summerhill, afirma: “pais e professores têm confundido educação antiautoritária com educação por meio de persuasão e coerção dissimuladas”. Esta frase é a base dos atuais métodos educacionais fundamentados em princípios condutivistas, neocondutivistas e de aprendizagem piagetianas. Procura-se que a criança desenvolva ao máximo suas faculdades intelectuais e de

aprendizagem, o que não é realizado por meios autoritários – hoje malvistos – mas por métodos de substituição, pois o próprio professor não é capaz de se desenvolver num ambiente de liberdade, e por isso tem de recorrer constantemente a mecanismos autoritários – no fundo – de chantagem ou de beneplácito masoquista, porque não sabe, em determinado momento, recorrer ou desenvolver o que Neill chamava – e Reich denominaria posteriormente – de autoridade natural. Esta seria definida como a capacidade de a criança ver o lugar desta autoridade e saber valorizá-la a partir do que ela realmente é, uma vez que existe uma relação real de liberdade. Como se trata de uma situação difícil de lidar, precisamente por causa da nossa estrutura de caráter, a criança vive constantemente situações de ódio, que projeta no professor; o professor, por sua vez, enfrenta situações de rebeldia da criança, as quais não sabe conter ou que deixa passar porque não pode usar de métodos autoritários ou não sabe que atitude tomar.” (Serrano, 1997, p. 41).

## **CAPITULO 5 - DA DEMOCRACIA NATURAL DO TRABALHO A AUTONOMIA NO ENSINO**

“É o amor, não a vida, o contrário da morte”  
Roberto Freire - Sem tesão não há solução

Até aqui já discutimos a função da universidade, dentro da sociedade neoliberal, de reproduzir a ideologia neoliberal na qual a classe dominante afirma sua forma de dominação de classe. Se tornando uma universidade que não tem como foco central promover a potencialidade da vida, focada num estudo repetitivo e cansativo. Seguimos então na discussão do efeito que isso tem no corpo, na formação do sujeito, em como produzimos a nossa vida e nossa subjetividade socialmente, a partir da teoria da economia sexual Reichiana. E por fim, como esse processo de moralização sexual, de autoritarismo, formata as pessoas em uma forma de ser, que as faz de ir contra a sua situação material econômica. Fazendo assim uma leitura dialética da relação ideologia e economia, com o sujeito inserido nessa relação. Chegamos ao ponto central da discussão neste trabalho, a formação do conceito de Autonomia dentro destas perspectivas. Desta forma há alguns pontos fundamentais que embasam esse conceito (MARINI, 1977; PINTO 1994; PAIM e KOVALESKI, 2017).

O primeiro aspecto fundamental para o entendimento da autonomia é o entendimento de saúde como um processo que é determinado socialmente, ou seja, a forma como produzimos nossas vidas socialmente será determinante da saúde e das doenças das pessoas que compõem esta sociedade. De fato, neste trabalho não tenho a pretensão de aprofundar a discussão sobre a estrutura econômica do Brasil atual, para além do que já foi feito até aqui, nesse sentido, afirmar a partir dos autores utilizados, que vivemos num Brasil, essencialmente neoliberal com as características já descritas nos capítulos anteriores. (MARINI, 1978; SADER. 2008).

O segundo aspecto fundamental para a nossa definição de autonomia, é a relação da teoria Reichiana com a determinação social da saúde. Ao negar a ideia de pulsão de morte Freudiana, principalmente ao entrar em contato com o Marxismo, Reich afirma que, os impulsos destrutivos e autodestrutivos do ser humano não são inatos, e sim consequências da forma como produzimos nossa vida, da nossa cultura e estrutura social. E que o que temos apenas como inato, é a pulsão de vida, ou seja, quando saudáveis, quando seguindo o fluxo natural da vida humana nos dirigiremos à vida e, portanto, ao prazer de viver (REICH, 1945).

Ou seja, corrobora e complementa, a ideia da determinação social do processo saúde doença, e acho importante salientar aqui desta forma, pois, para Reich, a saúde está ligada à capacidade de produzir a vida, de forma individual e coletiva, de conseguir prazer sexual - em seu conceito amplo - ao viver (SERRANO, 1999).

Além disso, o terceiro aspecto está relacionado com o fato de que ainda hoje, cometemos um equívoco há muito já criticado, no qual quando falamos de saúde, ainda dividimos a saúde física, da mental, ainda se tem a dificuldade de se aprofundar nessa discussão de forma assertiva.

Para tal, a contribuição Reichiana (1975; 1995; 2001), ao meu ver, se torna essencial, as noções de estrutura de caráter e couraça caracterial, e a leitura de como se formam. Elas colocam a discussão da saúde numa complexidade muito diferente de uma noção entre saúde e doença como opostos, e uma noção de saúde mental desatrelada as doenças ditas físicas, ou seja, nessa perspectiva é necessário se desfazer dessa ideia de que uma doença pode ser ou física, ou mental, de que ao tratar da saúde pode se tratar de uma saúde mental e outra física. Sempre estaremos tratando da mesma pessoa, e, portanto, seja uma gripe ou depressão, sempre haverá correspondentes ditos mentais e físicos.

Tendo como ponto de partida então a determinação social do processo saúde doença, como também a determinação social da produção de subjetividade e a noção Reichiana de estrutura de caráter e couraça caracterial como resultado desses processos, chegamos agora, no conceito reichiano (2001) de democracia natural do trabalho, esse conceito diz respeito a natureza do trabalho como necessário na condição humana.

“A democracia do trabalho é o processo natural do amor, do trabalho e do conhecimento, que governou, governa e continuará governando a economia e a vida social e cultural do homem, enquanto houver sociedade. A democracia do trabalho é a soma de todas as funções da vida, governada pelas relações racionais interpessoais, que nasceram, cresceram e se desenvolveram de uma maneira natural e organiza.” (REICH, 2001, p. 294)

O que Reich (2001) traz no conceito de democracia do trabalho, é a ideia de que o trabalho é algo natural dentro da produção da vida social do ser humano. Nesse sentido, ela exige que as ideologias e instituições sociais estejam em consonância “*com as necessidades*

*naturais e às relações humanas, como acontece no amor natural, no trabalho vitalmente necessário e na ciência natural.*” (REICH, 2001, pág. 294). Pode-se, nesse sentido, promover o processo natural da vida humana, através de uma relação democrática, estimulando estas relações, ou pode-se entrar em um conflito “*mortal*” com esse processo, impedindo esta função social vital. Porém, sendo ela vital, não é possível destruí-la, constituindo assim base sólida para dos processos sociais racionais, ou seja, a democracia do trabalho é a definição que Reich (2001) dá para o trabalho feito de forma a cumprir uma necessidade social para manter a vida humana e não qualquer outra função mercadológica, de produção de lucro, capital ou moral.

Sendo assim, há uma crítica geral a política como trabalho, para Reich, o Político, enquanto profissão, é uma trabalho irracional, numa perspectiva de democracia do trabalho, o que chamamos de política, as decisões políticas tomadas na sociedade, fazem parte do processo de trabalho de qualquer trabalhador, isto é uma das características que compõem a ideia de democracia do trabalho. O trabalho depende de um conhecimento básico para executá-lo, Reich (2001) exemplifica que a político não se submete a qualquer exigência real, ele necessita de certo poder social, esperteza, uma certa brutalidade e ambição neurótica, promessas que não precisam ser cumpridas, para conseguir alçar um cargo político.

Voltamos às três características básicas apontadas por Reich (2001) como funções racionais da vida: o amor natural, o trabalho vitalmente necessário e o conhecimento. A partir da perspectiva da pulsão de vida, como busca por prazer, o amor natural é a prática desse prazer, é o que instiga o ser humano a viver, sentir, aprender. Nessa ideia, é importante o entendimento da capacidade de contato, como vital para exercer o amor natural. E nesse sentido, agregamos ao conceito de autonomia um caráter emocional, não há autonomia plena sem uma autonomia emocional que considere o prazer de viver (amor natural) no processo de ensinar e aprender.

O trabalho vitalmente necessário, é todo trabalho que se torna indispensável para a produção da vida de homens e mulheres e ao funcionamento da sociedade. Sendo assim, qualquer trabalho que caso não realizado irá representar um prejuízo ou um obstáculo para o processo de vida se torna um trabalho vitalmente necessário. Entendendo também, como não-trabalho uma atividade que seja prejudicial ao processo da vida (REICH, 2001).

Por fim o conhecimento, ou a ciência natural, é tudo o que produzimos, através de trabalho, para que seja possível exercer o próprio

trabalho de forma a melhorar a vida humana, em busca de uma relação social baseada no amor natural.

Essas três funções racionais da vida, enfrentam o irracionalismo, que provoca o que Reich (2001) nomeia de peste emocional. A peste emocional, é para Reich, o resultado da irracionalidade social, hoje, vivemos em uma sociedade tomada pela peste emocional, pois a estrutura social é baseada no irracionalismo, na contradição do mundo capitalista, autoritário neoliberal. Nesse sentido Reich afirma que irracional, é tudo aqui que vai contrário a vida, e, portanto, contraio as três características apontadas como funções racionais da vida. O exemplo da política enquanto trabalho, acaba por se tornar, no sentido psiquiátrico real da palavra, uma perversão da vida social, que se origina no nosso fracasso em reconhecer as funções naturais da vida, e do uso destas como forma de regular e determinar a vida social (REICH, 2001).

O ser autoritário, é então nesse sentido uma forma de irracionalismo.

“A ditadura só consegue reprimir as funções naturais da vida, ou explorá-la para seus propósitos estreitos, nunca pode promover ou proteger essas funções, ou desempenhá-las ela mesma. Fazendo isso, ela se destruiria.” (REICH, 2001, p 295).

Ao regular a ação de alguém através do medo, da repressão, se torna uma ação antinatural, pois seu resultado é a ansiedade, o medo da vida, a incapacidade de contato, como já discutido anteriormente. Dessa forma, é produtor da peste emocional.

Nesse sentido, afirma-se que hoje “*as massas humanas, em consequência de milênios de distorção social e educacional, tornaram-se biologicamente rígidas e incapazes de liberdade; não são capazes de estabelecer a coexistência pacífica.*” (REICH, 2001, p. 301-302). Tendo em vista, o processo discutido no capítulo anterior, que faz com que as massas tenham um posicionamento contrário as suas necessidades matéricas, entende-se aqui a dificuldade que se tem de fazer uma alteração social necessária no sentido das funções racionais da vida. Porém é fato que, o curso da sociedade é no fim das contas, determinado apenas pela esmagadora maioria de homens e mulheres trabalhadores e trabalhadoras, ao aceitarem ou apoiarem as formas autoritárias de governo. (REICH, 2001)

“As massas não conseguem fazer tudo isso porque até agora nunca tiveram condições de adquirir e exercer essa habilidade. E a única resposta possível para essa guerra seria a autogestão da sociedade pelas massas, a administração, por elas, das organizações responsáveis pela produção e o consumo. Quem leva a sério as massas humanas, exige delas plena responsabilidade, pois só elas são essencialmente pacíficas. A responsabilidade e a capacidade de ser livre devem ser acrescentadas agora ao amor pela paz.” (REICH, 2001, p. 302)

Nesse parágrafo, temos a raiz do que definimos como autonomia a partir da concepção Reichiana. A ideia de autogestão nos processos de transformação, essa ideia, praticada em Summerhill como exemplo claro de sucesso e de diferença explícita de uma educação a partir de uma ideia libertária, em contraponto a educação formal de base autoritária, é uma ideia que se baseia na promoção de autonomia do sujeito (NEILL, 1973). Colando nele a responsabilidade de seus atos, mas ao mesmo tempo dando as condições necessárias para que esse adquira e exerça tal habilidade, ou seja, a autonomia aqui é um processo coletivo, que se baseia nos mesmos preceitos da determinação social do processo saúde doença e da ideia como se constitui a estrutura de caráter de cada sujeito dentro de um processo social.

É um processo que responsabiliza o sujeito pelos atos que ele faz, o trecho *“quem leva a sério as massas humanas, exige delas plena responsabilidade”* é certo, e combate qualquer ideia paternalista que possa surgir das propostas até aqui colocadas.

No processo de formação educacional, profissional, dos sujeitos, dentro de uma universidade, entendendo como parte inicial da vida do trabalho de um futuro profissional, podemos definir a partir de discussão de trabalho feita por Reich (2001) no livro psicologia de massas do fascismo, dois tipos essenciais de estudo, um estudo compulsório, que não dá qualquer prazer, e um estudo que é natural e agradável.

Considerando o conhecimento e o trabalho partes fundamentais da atividade biológica humana, vamos entender que no processo formativo profissional, se torna essencial o estudo a partir do desejo, a vontade real de saber. Qualquer estudo que se baseia na obrigação, e não no prazer, será contrário as funções fundamentais da vida, e será também pouco produtivo no sentido econômico do ser (REICH, 2001).

Há de se observar, que existe de certa forma na necessidade de estudar, uma gratificação “natural” do estudo, de adquirir certo

conhecimento independe de qualquer coisa. Porém, o modo como a educação neoliberal se estrutura hoje, com a competição que gera ansiedade, a meritocracia que gera dificuldades diversas para se conseguir algo, tendo em vista os diferentes pontos de partida de cada um, a subjugação a uma autoridade por si, pela regra estabelecida e não pela capacidade atribuída ao sujeito com autoridade de exercer certa função, com professores dando aulas pouco estimulantes e didáticas, o estímulo ao individualismo em detrimento do coletivo como forma de “subir na vida” e o estado lamentavelmente antidemocrático das universidades brasileiras, onde os estudantes pouco têm voz e capacidade institucional de alterar a estrutura universitária, acaba por reprimir o estudante e tirar dele parte do prazer existente no estudo e no processo formativo como um todo. (MARINI, 1977; PINTO, 1994; REICH, 2001; RAMPINELLI *et al.*, 2005).

A promoção de autonomia, torna-se parte importante do processo de transformação da universidade, num sentido a que ela cumpra sua função social, de forma a se integrar as funções racionais da vida. Para Neill (1973) a educação autoritária acaba por formar pessoas que reproduzam certos valores e conhecimentos e percam a capacidade crítica, de pensar por si, dentro do contexto que se está inserido com suas particularidades. Está neste aspecto importante o porquê de ser tão importante para o capitalismo neoliberal manter o formato de ensino como esta. A universidade é nesse sentido como afirma Pinto (1994) um instrumento de alienação cultural, servindo como forme de controle social.

Nesse sentido, afirmo estar na autogestão, promoção de autonomia e no estudo como agradável e com prazer, as armas que podem fazer aqueles que sofrem com as mazelas do autoritarismo educacional, entrarem em conflito no sentido de alterar a ordem estabelecida, no sentido de desenvolver a promoção de autonomia, em seu sentido coletivo, libertador, emocional e com responsabilidade. E assim construir uma educação realmente efetiva onde o sujeito seja capaz de pensar por si, de forma crítica, não se prendendo as formatações do ensino formal. Para Reich (1975; 2001) e Neill (1973), está no próprio ato de satisfação sexual, ou seja, de prazer, de alegria de viver, a possibilidade de se desenvolver uma educação voltada para o sentido que viemos defendendo ao longo do texto. Entendendo como crucial nesse debate que a autonomia tem um caráter emocional envolvido, intrínseco a relação, que pode ser reprimido através de atitudes e estrutura autoritárias ou promovido através de relações respeitadas, democráticas e afetivas.

## CAPÍTULO 6 - METODOLOGIA

A pesquisa de campo tem caráter qualitativo, e para tal foi usada a técnica de entrevista semiestruturada em profundidade, com vistas a perceber e analisar vivências com tendência no sentido da autonomia ou num sentido autoritário, bem como seus impactos na formação dos futuros profissionais da área da saúde.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (MINAYO, 1992)

Com o intuito de buscar profundidade nos significados atribuídos às experiências dos estudantes durante a graduação foi usada desta técnica como forma de buscar o protagonismo do participante da pesquisa, constituindo um espaço relacional privilegiado, onde o entrevistado pode expressar livremente suas vivências, emoções e opiniões sobre sua experiência na graduação em saúde, sobre a autonomia e as práticas formativas democráticas e autoritárias que vivenciou (MOREÉ, 2015).

Foi usado como método de análise de dados, a análise de conteúdo de Bardin (2006). Trabalhando a partir da memória dos estudantes sobre o decorrer de sua graduação, foi critério para participar da pesquisa, estar cursando as últimas fases de algum dos cursos de graduação em saúde do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFSC. Foram entrevistadas 9 pessoas no total, dos cursos de Medicina, Nutrição, Fonoaudiologia, Farmácia e Enfermagem.

### 6.1 O CAMPO

Foram selecionadas as pessoas por critério de conveniência, procurando pessoas que estivessem cursando alguma das duas fases finais de seus cursos. Todas as pessoas participaram de forma voluntária assinando o termo de responsabilidade.

Duas entrevistas foram feitas no fim do semestre de 2017.2 e as outras sete no início do semestre de 2018.1. Tendo em vista que o conteúdo das entrevistas se saturou, após o fim da nona entrevista, foi optado por se encerrar as entrevistas.

A grande maioria das entrevistas foram feitas na Universidade (UFSC) e feitas no próprio CCS. Algumas foram feitas nos bancos ao ar livre na frente do prédio dos Centros Acadêmicos, outras em salas, e uma

ainda foi feita num banco nos corredores do prédio, pois no dia chovia muito e tive dificuldade para conseguir uma sala, porém havia silêncio e a entrevistada mesmo sugeriu que fizéssemos por ali. Duas entrevistas não foram feitas na UFSC, e sim na casa das pessoas entrevistadas, que elas mesmo sugeriram isso quando fomos marcar, observei que essas duas entrevistas no fim se tornaram as mais longas, talvez por elas estarem em locais mais confortáveis, para falar mais.

Uma das dificuldades foi em que várias das entrevistas foram remarcadas devido a imprevistos. Sendo que uma delas, que foi marcada ainda no final de 2017.2 não ocorreu depois, pois o estudante se formou e mudou-se ainda no fim do ano.

Nas primeiras entrevistas, houve certo nervosismo, levei as perguntas escritas impressas, e fiquei pensando sobre como seriam durante a uma hora e meia de viagem da minha casa até a universidade. E quando aconteceram, pareceram muito mais fáceis do que imaginava, o nervosismo se esvaia assim que a pessoa começava a falar, nunca havia feito esse tipo de pesquisa, porém percebi ter certa afinidade com o formato, muito a partir da minha experiência na formação de psicólogo. Com o passar das entrevistas, foram se tornando mais fluidas, as perguntas foram aparecendo conforme a pessoa falava.

Todas as pessoas ao final colocaram que foi muito interessante responder, que as fez pensar sobre coisas que não tinham parado para pensar. A pergunta sobre a relação de autonomia e saúde, foi a pergunta que mais pessoas disseram nunca ter pensado diretamente nessa relação, mas ali na hora quando questionadas apontaram essa discussão como interessante e necessária.

Foi interessante também perceber a diferença entre as pessoas, algumas tinham facilidade e proximidade com o tema, em geral por terem já discutido no movimento estudantil, e tinham uma capacidade de elaborar teoricamente o assunto. Outras pessoas, sem tanta afinidade com o tema, foram para um caminho também bastante interessante, de responder todas as perguntas com muitos exemplos de coisas que vivenciaram, mesmo nas três primeiras perguntas que não incitavam diretamente que elas relacionassem com exemplos vivenciais. Isso trouxe uma variação interessante de respostas, que se interligam, em algumas mostrando pensamentos mais teóricos, e em outras, exemplos na vivência das pessoas, o que acabou se complementando muito bem.

Os riscos referentes a participação nesta pesquisa referem-se a possíveis constrangimentos ou desconfortos ao expor as vivências na graduação e a opinião do entrevistado sobre a temática. Para minimizar esses riscos a postura do pesquisador durante as entrevistas foi

acolhedora e sem qualquer emissão de juízos de valor, contribuindo para um ambiente seguro, onde o participante pudesse se expressar da melhor forma possível. Avisando-lhes que se sentissem algum tipo de desconforto no decorrer da entrevista, o entrevistado pudesse indicar o desconforto ao entrevistador. O entrevistador se comprometeu a interromper a entrevista e oferecer suporte psicológico necessário, assim como os participantes teriam total liberdade de recusar-se a dar continuidade. Porém isto não se tornou necessário em nenhuma das entrevistas realizadas.

Mas além disso, por ser uma pesquisa de caráter qualitativo, as perguntas que foram feitas buscaram provocar reflexões a respeito da vivência do entrevistado durante a graduação, tendo como benefício um espaço para discussão e estímulo a significar experiências passadas relacionadas com a promoção ou cerceamento da autonomia. Os resultados da pesquisa também trarão benefícios indiretos aos participantes ao contribuir na compreensão do processo de ensino-aprendizagem e a promoção da autonomia como importante componente educativo.

## CAPITULO 7 – RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Os resultados foram categorizados em quatro grupos, a partir da análise das entrevistas. Estes grupos foram feitos de forma a contemplar os temas das perguntas, usando como óculos de leitura das entrevistas as bases teóricas discutidas até aqui. Para assim observar como em cada entrevista aparecem ou não os debates em torno da autonomia feitos até aqui, e assim poder aprofundar o debate a partir das vivências dos estudantes tornando-o assim mais concreto.

Sendo assim, a primeira categoria que vamos discutir a seguir é a percepção dos entrevistados do conceito autonomia no ensino. A segunda categoria é como aparece nas respostas dadas, a importância da promoção da autonomia no processo de ensino aprendizagem. A terceira categoria é como os entrevistados percebem que é e deveria ser a função da universidade em promover autonomia do estudante, podendo assim discutir a dubiedade que apareceu nas entrevistas da visão ideal e do sentimento concreto dos estudantes entrevistados.

Como quarta e última categoria, temos o debate entre espaços e práticas democráticas e autoritárias que coexiste na universidade, feito a partir principalmente dos relatos de experiência concreta que os entrevistados deram.

### 7.1 PERCEPÇÃO DO CONCEITO DE AUTONOMIA NO ENSINO

De começo vamos discutir como os entrevistados enxergam a autonomia e como percebem a importância da promoção de autonomia no processo de ensino aprendizagem. E assim ir relacionando com a discussão de função da universidade dentro de um sistema neoliberal e conceito de autonomia formulado a partir dos referenciais teóricos.

As concepções de autonomia que emergiram a partir das entrevistas trouxeram algumas características importantes, a primeira dela diz respeito a liberdade dos estudantes construir o seu processo a partir da sua vontade.

“A autonomia dentro do processo de aprendizado, ela gira basicamente em torno **do estudante ter a liberdade de guiar o seu processo de aprendizado**, ter autonomia de decidir de que meio ele quer seguir nesse processo de aprendizado. Isso não só no individual, **isso no coletivo também como tu entende que devia ser esse processo coletivo de cada um tendo sua autonomia** e construindo isso juntos a partir da

opinião e da vivência pessoal de cada um, e valorizando isso.” (Sol, trecho da entrevista, 2018)<sup>5</sup>

“Autonomia estudantil seria o estudante poder guiar seu próprio processo, da forma como ele achar melhor, da forma como ele se entende como estudante, na forma como ele se coloca como estudantes, por que eu acho que autonomia estudantil vai trazer muito disso também, a forma como tu se coloca na universidade né, como tu entende a universidade, como tu entende que tem que ser teu processo lá dentro” (Sol, trecho da entrevista, 2018)

Essas duas colocações da entrevistada, trazem uma ideia de autonomia como a liberdade de decidir e construir o seu caminho de forma mais protagonista dentro do processo de ensino aprendizagem. Trazendo um elemento importante da ideia de autonomia do estudante, que é a de centrar o processo de ensino aprendizagem em quem está aprendendo e na vontade dele. A partir disso, podemos complementar com a segunda característica que aparece nas entrevistas, que é a de o sujeito em questão ser coloca do como capaz de desenvolver seu pensamento.

“A autonomia é boa para formação, pro futuro profissional que você vai ser, você acaba pensando sozinho, diferente, tem a possibilidade de ter uma opinião própria e poder dissertar sobre as coisas e abrir debates novos.” (Joana, trecho da entrevista, 2018)

“Na graduação eu sei o quanto de pressão está sendo aplicado em mim, eu passo o dia inteiro sozinha, eu cuido das minhas coisas e sei meus horários. Sei o que acontece ao meu redor e só eu sei como isso me afeta.” (Cecilia, trecho da entrevista, 2018)

A terceira característica importante que apareceu nas entrevistas, que já aparece em alguma das falas até aqui colocadas é a ideia de autonomia como algo coletivo e não individual.

“Antes de participar do movimento estudantil eu entendia como autonomia uma parada individualista, **como liberdade**

---

<sup>5</sup> - Grifos em Negrito até o fim do artigo, todos do autor.

**para tu agir da forma que tu achas que era coerente com a situação**, enfim, uma parada bem mais direta né, mais individualista. E depois de todo esse processo que eu passei no final da graduação com Movimento Estudantil e VER-SUS eu acho que é muito mais que isso, **é como o meio e as pessoas ao teu redor te respondem para tu ter abertura pra tu fazer tuas coisas, mas não uma situação em si, mas sim o meio e o coletivo que tu está inserido**” (Luna, trecho da entrevista, 2018)

Sobre esse conflito de entendimento sobre autonomia com algo mais individualista ou coletivo, que a Luna pontua que mudou no decorrer da graduação, outra entrevistada trouxe uma contribuição importante. Falando sobre a relação de saúde e autonomia, ela colocou que há *“uma discussão complicada nesse sentido”*, quando questionada porque achava esse debate complicado ela explicou que:

“Tem um campo que discute muito isso, de que quando a gente **responsabiliza o indivíduo pela sua saúde, também é uma parte de um projeto neoliberal**, num sentido de você terceirizar. “Você é assim porque você não faz exercício, você é assim porque não come bem”, mas **a gente não está estudando as estruturas que impossibilitam aquele indivíduo de fazer exercício**. Talvez ele seja cobrador de ônibus e ele fique sentado o dia inteiro porque é a função dele, não porque é uma escolha dele. Então por isso que eu falei que é um debate delicado porque ele pode servir para os dois lados. Daí eu evito muito entrar nesse debate porque acaba dando confusão. Mas **são duas visões**, uma coisa é uma pessoa que está resfriada e sabe que se tomar um chazinho de alguma coisa ele vai ficar melhor, e não vai procurar o serviço de saúde porque a gente no máximo vai dar um paracetamol pra ela. Isso é uma questão de autonomia, **outra coisa é você dizer olha, você é culpado porque você fuma, e não perguntar porque ele fuma**, se isso não está ligado com um *stress* laboral dele ou coisas assim. São duas visões diferentes ne.” (Estrela, trecho da entrevista, 2018)

Ela traz uma das questões importantes, há várias concepções de autonomia, e há então uma concepção de autonomia em disputa que é a ideia neoliberal de autonomia, onde coloca no indivíduo a capacidade de

ter autonomia ou não, ignorando o meio que o cerca, as condições que compõem o seu dia-a-dia, a sua vida.

Se passarmos o exemplo da fala para a aula em si por exemplo, podemos pensar sobre um estudante que está indo mal em uma disciplina, parece não estudar, tirando notas baixa. Podemos entender que ele é culpado por seu mal desempenho, que deveria ter mais autonomia e estudar mais, se aplicar, e assim ele seria merecedor de boas notas, porém também podemos ir pelo caminho de entender que a autonomia para o estudo vem de condições que essa pessoa tem, será que ela tem um bom lugar pra morar, tem fácil acesso à universidade, será que o processo de mudança dela está sendo tranquilo, será que os professores dela dão boas aulas, dão apoio pedagógico necessário para que ela estude? Ou seja, as condições de permanência são de fato importantes para que o estudante tenha autonomia. Questão essa que foi levantada também por algumas pessoas entrevistadas:

**“Acho que a própria permanência dos estudantes está ligada com autonomia, alguém que vai morar longe, vai ter muito menos tempo, pois precisa se deslocar até aqui, as vezes duas horas, para estar aqui.** Então muda muito, em relação a alguém que consegue morar perto, que é muito mais caro. No tempo que vai ter, no *stress*, para mim duas horas pra vir, duas horas pra voltar, todos os dias são quatro horas a mais no trânsito, no bus, que eu poderia tá dormindo, descansando, estudando. **Às vezes só de poder descansar, mesmo não estar estudando, já te potencializa no estudo depois. Enquanto o contrário acaba te desgastando.**” (Joana, trecho da entrevista, 2018)

“[...]tu tens a liberdade de escolher e buscar [coisas diferentes pra estudar], mas acaba tendo mais acesso quem tem mais verba. Quem não tem acho que tem pouco suporte, tipo questão de evento científico tu tem a liberdade de ir, mas tem que pagar, e não é barato né [...] até tem auxílios, mas é difícil conseguir, e as vezes você consegue a passagem, mas não tem dinheiro para estadia por exemplo.” (Luna, trecho da entrevista, 2018)

**“Autonomia estudantil é influenciada pela tua permanência, porque eu quero ter autonomia de fazer duas, três matérias por semestres porque tenho que trabalhar e me manter.** Mas eu não posso, porque a

universidade não me deixa fazer duas matérias ou três, ela me dá um mínimo arbitrário de coisas que eu tenho que manter, **tenho que cumprir num semestre, um mínimo de cargas horárias, mas do pouco suporte para isso.**[...] Isso leva a **elitização** das universidades né, e dos  **cursos da saúde né, por que são cursos integrais**, cursos que não tem como não ser integrais, é impossível. Ai tu tem que ficar o tempo todo se moldando pra universidade pra almejar a formatura que está lá na frente e **muitas vezes todos esses moldes que tu tem que se colocar faz a universidade perder o sentido dela**, que era pra ser um espaço livre, um espaço de liberdade onde tu possa se expressar, se construir, mas que tu se depara com várias barreiras que impedem isso assim. Autonomia estudantil está ligada com essa importância também, da construção pessoal tua” (Sol, trecho da entrevista, 2018)

As falas demonstram essa relação entre o meio, as condições que se tem no meio para que se tenha autonomia, afirmando uma autonomia como consequência de um coletivo, de uma relação social, e não como consequência de uma vontade individual somente.

Além disso apareceu autonomia com uma relação sobre saber e poder exercer seus direitos, de se empoderar como uma pessoa, para além do saber acadêmico.

**“Entendo por autonomia eu ter espaço social e possibilidades**, e com isso mais liberdade na minha formação como profissional na universidade.[...] eu posso dizer **que foi no Movimento Estudantil (ME) que eu tive um pouco de dimensão do que era autonomia**, conhecendo direitos do meu papel enquanto estudante ali.[...] **Eu vejo que a autonomia me propiciou, a possibilidade de pensar não só na formação acadêmica, quanto na universidade, que me deu uma dimensão enquanto pessoa, enquanto cidadã.** Esse conceito deixou mais claro a minha função social, o meu papel, enquanto estudante. Então a autonomia, foi pra mim um empoderamento ao logo do curso. E não foi em relação ao conhecimento profissional que eu senti essa autonomia. estar me formando, não me deu outro panorama de autonomia. Eu consegui entender um pouco mais disso através do ME.” (Gaia, trecho da entrevista, 2018)

“Os professores acabam tomando conta de várias questões. **Os alunos não têm a mentalidade da autonomia e de direitos estudantis**, e por não terem essa noção acabam sendo levados pelos professores, e **acontecem coisas durante o curso, ou semestre, que a pessoa acaba nem percebendo que está sendo lesada**, que está acontecendo coisas erradas com ela, muito por causa desse comando que os professores tem ali dentro.” (Olinda, trecho da entrevista, 2018)

As características da autonomia levantadas então foram, a ideia de liberdade e de centrar o processo de ensino aprendizagem no estudante e em seu desejo, a ideia de que o estudante tem capacidade de escolher e decidir por si, no caráter coletivo da autonomia como sendo mais importante do que a proposta individualista e a importância da permanência estudantil, para dar condições de que o estudante tenha autonomia, e o empoderamento sobre si, sobre seus direitos, o acesso a eles e o entendimento do seu papel social dentro do conjunto que você compõem.

Nesse sentido, se desenvolve um conceito de autonomia próximo do proposto até aqui a partir da teoria Reichiana, se percebe nos estudantes uma grande vontade de ter mais protagonismo no processo, de ter maior liberdade dentro do ensino. Reich (2001) fala sobre como está nas pessoas a vontade de se ter um trabalho que seja prazeroso, que ele também promova felicidade, que cumpra uma função vital de fato na vida das pessoas, que apesar de parecer utópico, quando se analisa o real desejo das pessoas, se percebe que está voltado pra um trabalho baseado nisso, e por fim, ele questiona se todos, ou a grande maioria da massa trabalhadora deseja isso, acredita que isso é o melhor, porque não tentamos coletivamente construir isso? Acredito que seja importante fazer esse questionamento na educação, para que possamos refletir e enfrentar, de forma científica e política aquilo que impede de ter uma educação libertária, verdadeiramente democrática voltada para as necessidades sociais.

## 7.2 A IMPORTÂNCIA DA AUTONOMIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

E quando questionadas então, sobre a importância da autonomia no processo de ensino aprendizagem, foi interessante que em muitas das falas apareceram exemplos de como a não autonomia que se tem na universidade gera coisas negativas.

“Eu acho que se tu não tens um ensino autônomo, teu ensino vira uma mera repetição das práticas de outros, que não necessariamente são as verdades, não necessariamente é algo baseado em ciência, muita coisa e baseada em achismo.” (Estrela, trecho da entrevista, 2018)

Nessa crítica a virar mera repetição de práticas, ela está relacionando a importância da autonomia com a capacidade de ter um pensamento crítico. Mais a frente ela dá um exemplo de como isso acontece no curso dela.

“No meu curso, tem professor que usa técnica cirúrgica *super* desatualizada, **mas é o que ele cobra em prova, e o que a gente tem que saber**. E a gente sabe que é uma coisa que já está ultrapassada. E isso se aplica em várias áreas, **então acho que se você não consegue ter uma visão crítica do teu ensino e ver o que realmente tu tem que saber daquilo você acaba só reproduzindo o que os outros estão dizendo** e se você não consegue sentar e pensar "pô será que isso é verdade ou não", quando vê você já se formou e tu só tá reproduzindo o que os outros te ensinaram.“ (Estrela, trecho da entrevista, 2018)

A partir desse exemplo podemos pensar como na atual estrutura e funcionamento da universidade, é necessário que o estudante tenha autonomia para filtrar o próprio conteúdo que a universidade, através de professores desatualizados passam para os estudantes. Mais à frente irei trazer pontos que dizem respeito à “formatação” dos e das estudantes, e assim aprofundar um pouco mais essa discussão. Porém por enquanto, temos como ponto importante a ideia que a autonomia do estudante é necessária para se ter um estudo e pensamento crítico, para que se questione o *status quo* e o “conhecimento científico” colocado como verdade muitas vezes.

Outro ponto que considerei importante nas entrevistas, foi considerar as diferenças que cada um possui.

“Cada um tem sua vivência, tem sua vida, tem seu contexto social, e que acaba sendo jogado dentro da universidade como uma parada única, **como se fossemos todos meio que iguais, então querendo ou não tu tem que entrar naquele molde**, se tu não entrar naquele molde, tu se ferra, tu cria várias

outros problemas que tu tem que lidar, que envolve a graduação, não diretamente, mas indiretamente... consequentemente eu diria que, envolvem consequentemente a graduação. Tudo porque tu não tens nenhuma voz ali dentro muitas vezes, nenhum poder de fala, tu és silenciado muitas vezes dentro do teu processo de graduação né, ainda mais eu sou mulher, eu acho que o processo para uma mulher dentro do curso de graduação, mesmo sendo da saúde, é muito intenso né” (Sol, trecho da entrevista, 2018)

Ela está falando que há consequências ao não se considerar essas diferenças, e ainda demonstra de que para além de não se considerar as diferenças, há um sentimento de silenciamento, de não poder falar sobre tais diferenças e tais consequências. De fato, como vimos (MARINI,1977; SADER, 2008) o discurso neoliberal impregnado na universidade traz uma moralização destas diferenças, coloca o indivíduo como culpado de seus problemas, e por isso ignora eles, e para além disso, silencia sempre que possível, sempre que a força daqueles que tentam se expressar não se torna suficiente para enfrentar o discurso hegemônico.

De fato, geram-se muitos problemas durante a graduação por não considerar as diferenças que as pessoas trazem consigo, e ignorar que as decisões e regras da universidade causam consequências na vida da pessoa que está ali envolvida. No sentido colocado por Reich (1995), que quando uma regra ignora fato da vida das pessoas, acaba se torna irracional e sem sentido e assim adoecedora. Outra entrevista dá um exemplo de algo que ocorreu com ela que se encaixa perfeitamente nessa discussão.

“Eu tinha estudado em outra universidade, e tinha feito todas as disciplinas possíveis para primeiro ano daqui. E eu fui pedir pra adiantar e estudar nas próximas disciplinas do curso, e aí a coordenadora do curso negou meu pedido. Simplesmente pelo fato de não poder misturar os currículos na visão dela, no ano que entrei mudou o currículo, e se eu adiantasse teria que estudar com a turma do outro currículo, mas haviam disciplinas equivalentes que eu podia fazer. E ela só disse não, naquela época eu não sabia de nada que eu podia fazer como entrar com um recurso no colegiado, que tem uma regra sobre validação de disciplina. Então a partir disso, eu tive que tipo assim, fiquei um ano fazendo 4 disciplinas no total, sendo que eu poderia ter feito as outras disciplinas e eu fui impedida, simplesmente impedida. Isso impediu minha autonomia,

eu poderia estar estudando, e por uma regra, não por uma regra não, por uma vontade, por uma relação de poder, porque ela disse não porque ela quis, porque não tinha nenhum fundamento, era só porque ela achava melhor. E porque eu não tinha acesso ao conhecimento do meu direito, de poder entrar no colegiado e tals. Tudo nessa relação da coordenadora dizendo não, e isso não fez diferença nenhuma na vida dela e de mais ninguém, só na minha, uma diferença de um ano. Então minha autonomia foi cerceada nesse momento.” (Gaia, trecho da entrevista, 2018).

Vejam só, um exemplo claro de como se silencia alguém, a partir de um poder instaurado, no caso como coordenadora. Por algo colocado como uma regra, que na prática não faz nenhum sentido na vida da pessoa envolvida. Porém a regra, que nem mesmo era legítima, não era legal num sentido jurídico, mas era uma regra imposta pela coordenação, se torna mais importante do que a vida da estudante. Nesse fato, há várias consequências, como o tempo da vida do estudante simplesmente tomado dela, o sofrimento e desgaste que ele teve para tentar solucionar, o descrédito em relação a universidade e seus cargos de poder.

Outro estudante ao falar da importância da autonomia, fala sobre o que lhe é ensinado em comparação ao que não lhe é ensinado, e como a partir disso se torna importante tu ter uma autonomia para buscar aquilo que ele acredita ser o conhecimento necessário para a profissão dele.

**“Você é formatado num modelo que não tem autonomia de estudo, digo autonomia de estudo porque a carga horária é muito exorbitante, e as matérias são focadas num modelo hospitalocêntrico e o modelo vigente da formação médica que serve ao capital. Tenho que estudar as medicações para diabetes, não tenho que estudar, não vão me dizer pra estudar, nem vão me dar tempo para estudar a causas, exercícios, comportamentos que vão ajudar a pessoa a evitar a diabetes.”** (Chico, trecho da entrevista, 2018)

Depois ele como a estrutura vai impedindo-o de ter essa autonomia, e o obrigando a estudar aquilo que os professores lhe obrigam, mesmo quando isso não faz mais sentido.

**“É uma formação destinada a doença e medicalização dela, por isso que eu falo que não temos autonomia, porque nos cerca esse princípio de ter que estudar essa questão, como**

é muitas provas, como é um curso que exige um pouco,  **você não tem muito tempo e quanto tu tem um tempo no final de semana tu quer fazer outras coisas e não estudar medicina né.**” (Chico, trecho da entrevista, 2018)

De novo, temos o tempo de vida tomado de um estudante, e mais uma vez isso é corriqueiro e acontece como se fosse absolutamente nada. E nesse caso, podemos imaginar que são turmas e turmas, que vão passando por essas situações corriqueiras na estrutura universitária.

Além disso, é importante salientar, essa visão de que no fim a maioria do curso está voltada para doenças e não para a saúde. Ainda se enfrenta uma hegemonia do conteúdo mais conservador e menos crítico, que se embasa numa ideia de saúde longe da que discutimos nestes escritos (CECCIM e FEUERWERKER 2004; PAIM e KOVALESKI, 2017).

Vemos então, que a promoção de autonomia é vista como algo que pode melhorar a universidade ou ajudar a enfrentar os problemas que nela existem. Aumentando a capacidade de crítica e de conhecimento de si, e o compromisso com o outro e a autonomia dele, o sujeito se torna capaz de identificar o que no meio que está inserido é prejudicial, irracional, e vai contra uma universidade radicalmente democrática compromissada com as necessidade sociais.

### 7.3 A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE DE PROMOVER (OU NÃO) AUTONOMIA

Trazendo esses pontos sobre o que os entrevistados enxergam enquanto autonomia e sobre sua importância, entramos na próxima categoria. Como se vê a função da universidade em promover a autonomia do estudante, perpassando essa categoria se discute como ela ocorre ou deixa de ocorrer? Como se dá o contraponto do que se vê ocorrendo na universidade como um todo em relação a promoção de autonomia, e ao que os entrevistados veem que deveria ocorrer?

A primeira coisa, que vou salientar é sobre o encontro com o diferente e com novas oportunidades que a universidade proporciona.

“Acho que pra **desenvolvimento pessoal, da até bastante abertura a universidade. Pensando como eu entrei e como eu tô saindo, eu vejo outra pessoa.** Agora se eu quero uma coisa eu sei por onde andar pra começar a descobrir como chegar lá. Antes não tinha, essa comunicação, aprendi muito

aqui dentro. Não pelo curso, mas por algo mais amplo que se torna a universidade.” (Joana, trecho da entrevista, 2018)

Essa visão de que a universidade abre um leque de possibilidades, de encontro com o diferente, com pensamentos diversos, foi levantando por muitos dos entrevistados:

“por sempre ter movimentos estudantis, e ter gente sempre tentando lutar por algum ideal, e tu se ver envolto de todas essas ideologias, tu acaba tendo que exercer uma autonomia tua de pensamento, de se criar como um cidadão” (Cecilia, trecho entrevista, 2018).

De fato, a amplitude da universidade federal, parece trazer uma grande abertura para coisas novas e críticas, mais do que na escola ou espaços anteriores que os estudantes já passaram.

“A UFSC, acaba trabalhando muito isso [contato com pensamentos diferentes], por tu estar sempre em contato com pessoas muito diferentes da tua vida que tu estava levando antes na escola que tu estudava. Então eu pelo menos sinto que tenho uma autonomia muito maior assim, de ter um pensamento crítico do que eu tinha 3~4 anos atrás, quando entrei aqui. E por causa disso, porque convivi com muitas pessoas que tiveram muitas situações de vida diferentes da minha, que tinham fonte de renda diferentes, que tinha condições sociais e econômicas diferentes, questões de gênero, questões de religião diferente, então tudo é diferente. Eu acho que isso me amadureceu muito, porque tive debates que me engrandeceram nesse sentido, porque eu falei minha opinião e a outra pessoa falou a dela e na verdade eu vi que certas coisas q eu falo não estão tão certas. Então pra mim foi engrandecedor ter esse tipo de discussão de vários temas.” (Cecilia, trecho da entrevista, 2018)

“Eu acho que ela me propôs autonomia, criando situações, criando espaços onde eu pudesse exercer isso, espaços que eu pudesse falar e me expor e desenvolver as minhas coisas, tanto que o VER-SUS foi um desses espaços, o centro acadêmico em alguns momentos, é que a gente tem que meio a vivencia da universidade publica ne, que é muito mais, que apesar de ter varias paradas difíceis, ainda é muito mais

aberta que a particular para você poder exercer a tua autonomia.” (Luna, trecho da entrevista, 2018)

Então, há sim na universidade, e isso não se pode negar, a capacidade de desenvolver o pensamento crítico nas pessoas, principalmente por ter uma pluralidade de pensamento que em outros lugares não ocorre. Como o próprio Marini (1977) nos alertou, e vale ressaltar novamente nesse momento, que os combates e disputas que se dão socialmente, alteram o grau de vinculação da universidade com o Estado. Ou seja, a universidade é uma estrutura porosa, onde quando há aumento da força do discurso e práticas críticas socialmente, pode haver também uma mudança significativa nos embates de forças dentro da universidade, que estão a todo instante se alterando, deixando marcas das lutas cotidianas dos setores mais críticos em diversos espaços e pessoas,

A própria universidade também é um instrumento que quando as classes dominadas passam a ter maior controle ou capacidade de mobilização, contribui significativamente para o desenvolvimento dos movimentos sociais e força da classe dominada fora dela (MARINI, 1977). Para mim, inclusive está nesta relação dialética a potencialidade da universidade como instrumento de transformação social, e de impulso ou contribuição significativa para movimentos de transformação social críticos.

De forma abstrata, no que tange ao que os entrevistados parecem entender como função da universidade, apareceu de forma latente, a ideia de que ao preparar profissionais para trabalhar na sociedade de forma crítica, inclui no seu processo uma ideia de que prepare profissionais com autonomia, pois isso contribui para que esses profissionais tenham capacidade de lidar de forma crítica com o que irão se deparar fora da universidade. A seguir vemos trechos que trazem importantes reflexões sobre isso, e que foram dadas como respostas diretas a pergunta em questão:

**“Acho que a universidade tem que mostrar que a autonomia é importante, que é algo possível. Vejo que é uma universidade pública, tem um compromisso com a sociedade, e a promoção de autonomia contribui nisso, numa forma coletiva de agir.”** (Olinda, trecho da entrevista, 2018)

“O papel da universidade é formar profissionais e cidadãos. É estimular os estudantes a crescerem ali dentro e a se

descobrirem como pessoas e como profissionais, **falta esse estímulo da universidade, de estimular a criticar as coisas, as estruturas, o sistema e a própria universidade. Querendo ou não o papel da universidade é dar um retorno pra sociedade e que tipo de retorno se dá para sociedade se ela está lá fazendo as pessoas do mesmo jeito** e não oferecendo oportunidades pros estudantes saírem dessas caixas? <sup>2</sup>.” (Sol, trecho da entrevista, 2018)

“Acho que tem muito a ver com o conhecimento que ele vai produzir, porque se você se limita ao conhecimento de outros, você vai reproduzir e vai produzir mais daquilo que os outros já estão produzindo. Daquilo que é o nicho deles assim, se você não tem um ensino autônomo você não tem a capacidade de olhar pra realidade ao redor e pensar como eu posso intervir de alguma forma produtiva. Então neste aspecto uma universidade que não promove autonomia e uma universidade que não tem estudantes críticos o suficiente para pensar soluções para a sociedade, então não sei se isso é realmente uma universidade pensando na sua função, que deveria ter.” (Estrela, trecho da entrevista, 2018)

Essas três falas, se complementam num entendimento de que a promoção de autonomia na universidade está ligada com a formação de sujeitos críticos, com capacidade de intervir na sociedade no sentido de alterar sua estrutura, de criar conhecimento novo voltado para as necessidades reais do coletivo social. Além disso, as falas trazem o embate entre duas funções da universidade, uma universidade que forma essas pessoas com um compromisso social, de estímulo à crítica e à transformação da sociedade, para algo mais coletivo, e outra universidade que forma pessoas dentro de uma “caixa”, que se limita ao “conhecimento dos outros” e não a produzir algo que possa “olhar pra realidade ao redor e pensar como intervir de alguma forma produtiva”. Ou seja, a universidade que estes entrevistados almejam, em contraponto com a universidade que encontram, que é a universidade que cumpre, segundo Marini (1977) e Pinto (1994), uma função neoliberal, que reproduz o *status quo*, reproduz valores neoliberais da meritocracia, submissão a autoridade, competitividade e individualismo, com formações voltadas exclusivamente para o mercado de trabalho na iniciativa privada.

Outro entrevistado faz uma análise mais profunda e muito bem descrita dessa situação, falando sobre como se estrutura a universidade

para cumprir essas funções, levanta aspectos importantíssimos de como essa estrutura na prática influencia a vida do estudante no sentido dele não ter autonomia, e se moldar cada vez mais nessas “caixas”.

“A partir do momento que a universidade tem regras que de certa forma restringe e disciplina o estudante a frequentar um mínimo de aulas, a ter uma nota, nota essa numérica...quando você divide os ensinamentos em departamentos e estes não conversam, restringe os cursos em centros, em andares, tudo isso você vai restringindo a autonomia de aprendizagem do estudante. É direcionando onde ele tem que viver, aonde ele tem que se relacionar e quais as convivências que ele tem que ter diariamente, acho que esse é um ponto onde a universidade peca na autonomia do estudante, no meu curso ele peca por não permitir nem diálogo a uma autonomia estudantil, quando tu faz algum movimento em relação a uma progressão no curso, a uma maior autonomia no sentido de permitir ao estudante vá aonde ele quer buscar suas fontes onde ele estude o que vai acrescentar a formação dele algo que vai fazer ele se aprofundar nas suas perspectivas”. (Chico, trecho da entrevista, 2018)

Podemos recortar essa fala em diversas discussões, a primeira é complementar a algo já levantado anteriormente, o tempo que a universidade “rouba” do estudante com coisas sem sentido, com a forma de avaliação, estrutura disciplinar e curricular.

Segundo é o questionamento da própria estrutura departamental, de centros, que traz muitas limitações, direciona a vida estudantil, até mesmo num sentido comportamental, forma de ser, de se vestir e relacional, limitando as convivências com certos cursos ou em alguns casos com muitas barreiras que limitam a convivência somente no próprio curso, por exorbitante carga horária e também *status quo*. Há regras implícitas em cada centro e cursos, sendo conhecida na literatura como currículo oculto. O ambiente físico também se torna importante na formação do estudante, locais para estudo, lazer, conversas, descanso, brincadeiras, enfim, muda a vida das pessoas que frequentam os locais da universidade que possuem ou não possuem certas estruturas.

Há de fato, muitas características a se debater na universidade que podem influenciar na autonomia, e as questões do ambiente físico, currículo oculto e estrutura departamental, podem e devem ser discutidas e questionadas. Porém a proposta aqui agora é focar em

discutir o ponto da democracia e do autoritarismo no processo de ensino aprendizagem.

#### 7.4 DEMOCRACIA E AUTORITARISMO NA PRÁTICA E ESTRUTURA UNIVERSITÁRIA

As perguntas que instigavam as entrevistas a pensar sobre situações na sua graduação que sentiu sua autonomia cerceada e promovida, nos deram um riquíssimo e abrangente conteúdo de debate. De início, quero levantar já um pensamento importante, em nenhuma das entrevistas, apareceu como ponto de promoção de autonomia, de crítica e de encontro com o diferente, o espaço considerado principal hoje no ensino, e que considero ser o mais rígido, no sentido conservador da palavra, o espaço da sala de aula. Sendo este o espaço obrigatório, e considerado de grande valor para a formação dos profissionais, é ele o espaço que aparece como mais autoritário, menos instigador da autonomia, e mais rígido em questão de conhecimento que se passa.

“A sala de aula é muito contrário disso tudo [promover autonomia], num modelo arcaico, de uma pessoa na frente e 50 atrás ouvindo. **Você levanta a mão e se você não fizer uma pergunta você é zuado, é só bad em cima de bad.** Que faz com que você não tenha vontade de pesquisar, participar, corta total. **E os espaços onde os professores não estão, acabam estimulando mais.** Até o estágio final, que é fora da universidade, fora da sala de aula, me propôs muito mais conhecimento e vivência que uma sala de aula.” (Luna, trecho da entrevista, 2018)

“Então, em relação a ensino, você ter um **ensino que é baseado em slides dos professores**, e você não tem tempo, e um curso integral, e você não vai chegar em casa e das 12 as 6 da manhã e ficar lendo, você vai dormir. Então você vai ler os slides do professore e reproduzir aquilo como certo”. (Estrela, trecho da entrevista, 2018)

“Outras coisas são **as aulas, totalmente expositivas, com slides**, slides com fundo azul, letra rosa, odeio isso, não da de entender nada. Muito texto, os professores ficam lendo aquela texturada toda, daí tu fica no celular, por que é um pé no saco, ninguém consegue ficar 4~5 horas, tem aula que são 4 créditos, eu já acho isso bizarro, **nenhum humano na vida**

**tem condição de ficar esse tempo prestando atenção o tempo todo em tudo**”. (Sol, trecho da entrevista, 2018)

“Aquele parede de **aulas muito antigas assim, métodos de ensino muito antigos sabe, aulas enfileiradas, estudantes não se olham na cara por que isso nunca foi promovido**. Não é promovido conversa entre nós, para se conhecer e discutir. Acho que isso influencia bastante a autonomia estudantil, esse método de aula. Ai alguns professores até tentam fazer algo diferente, ainda assim é limitado. **Tem aulas de alguns professores específicos que são muito melhores que essas aulas de slides**, que tentam estimular o pensamento crítico, mas as coisas são muito engessadas.” (Gaia, trecho da entrevista, 2018)

Essas quatro falas, expressam a grande limitação que tem hoje o espaço da sala de aula. Aulas maçantes, com metodologias desestimulantes, com professores sem empatia alguma com os estudantes, provocam o que estamos afirmando, uma falta de compromisso da universidade com a promoção de autonomia, com um estudo relacionado a desejo, a vontade de aprender, de produzir um conhecimento relevante. O estudo se relaciona com cansaço, é um “pé no saco”, e a figura do professor se torna a representação maior disso para o estudante. Corroborar com a afirmação:

“Uma universidade que não promove potencialidades, que converte o estudo em algo repetitivo e cansativo, destrói a curiosidade, pois acaba se tornando um monte de salas de aulas, onde as/os estudantes escutam e copiam” (PAIM e KOVALESKI, 2017, pág. 408)

Nesses casos, não há nenhuma democracia real, não existe qualquer compromisso com as funções vitalmente necessárias nesse processo de ensino, não há uma relação afetuosa, de amor, vinculada ao prazer, ao desejo, ao contraio, há “*bad* em cima de *bad*” segundo uma das entrevistas, está claramente ligada há uma relação vazia de contato, impregnada de cansaço. Por seguinte, ler slides, falar sem parar, não ter espaço para o debate, sem sombra de dúvidas, não são trabalhos vitalmente necessários, nesse sentido é possível acessar essas informações de outra forma, mais saudável e menos danosa, além disso ousar afirmar que certas aulas contribuem mais para o adocimento dos

estudantes do que para a aprendizagem. E por fim, o compromisso com o conhecimento e a ciência natural, também não é algo que em casos como esse, onde não há debate ou espaço para o contraditório. Vejamos o exemplo a seguir

“Uma situação muito marcante de privação de autonomia, foi uma prova, foi muito marcante para mim. Teve uma resposta que estava errada, segundo a literatura estava errada aquela resposta. Nos questionamos o professor, e mandamos um e-mail com 4 literaturas dizendo olha, segundo essas 4 literaturas a resposta certa será a tal alternativa e não a alternativa que o Sr. colocou como certa. **E ele respondeu que quem sabe mais é quem está trabalhando, então a opinião dele vale mais que a dos livros.** Uma colega nossa então colocou assim "Ueh, professor, mas não é medicina baseada em evidência, ou é baseada em achismo?". E daí ele simplesmente responde com uma grosseria absurda que essa estudante não ia ser alguém na vida, que ela teria altos prejuízos no trabalho como medica, que ele esperava não encontrar com ela no meio da medicina, por que já viu q ela é uma pessoa que não valoriza os mais velhos. Então pra mim, esse é um exemplo muito bom de quando a gente não pode ter autonomia na universidade. Não podemos questionar os mais velhos segundo esse professor, mesmo que eles estejam colocando condutas erradas.” (Estrela, trecho da entrevista, 2018)

Aqui vemos, um professor usando de sua função professoral e os poderes atribuídos a ele, avaliar no caso, como forma de opressão explícita e violenta. O questionamento foi refutado com base na irracionalidade do poder que ele possui para refutá-lo, e não refutado com uma base racional, baseado num argumento científico. “*Quem sabe é quem está trabalhando*”, quando comparamos está fala com o discutido anteriormente, entendendo como não-trabalho uma atividade que seja prejudicial ao processo da vida, só uma conclusão é possível, o que este professor faz nesse momento é um não-trabalho. A violência cometida pelo professor, tem consequências na vida dos estudantes, como Reich (1985) nos demonstrou o medo, a angústia, a ansiedade, afetam a pessoa diretamente, o corpo como um todo sente e adocece. É importante deixar claro, que isso não significa que esse professor reproduza isso a todo instante, estamos obviamente analisando o fato descrito pela estudante. Porém, é um absurdo institucional, que algo

assim ocorra e os estudantes não tenham possibilidade real de contrapor, principalmente por medo das consequências, tais atitudes devem ser denunciadas e punidas com rigor.

Temos outro exemplo, que circula essa temática, onde o conhecimento do professor é questionado, e a resposta é irracional.

**“Então, vejo que desde a grade, como a forma de avaliar, como os professores agem com os alunos dentro de aula, é bem uma questão de autoritarismo mesmo, bem pesado assim.** Acontece muito de até rolar às vezes, professores discordam entre ele, nos conteúdos que nos ensinam e daí eles entre eles não conversam. **Daí tu tens que aprender várias formas e várias linhas pra agradar cada professor.** Por que se tu pega a ideia de um professor e transcreve na prova ou em algum artigo de um outro professor que pensa dessa **forma ele age como se aquilo estivesse errado e não como aquilo sendo uma outra linha de pensamento ou uma outra forma,** pra ti ver como a coisa é autoritária mesmo, por que **a ideia pessoal de cada um é a lei.**” (Olinda, trecho da entrevista, 2018)

Não há qualquer preocupação com o estudante, com aquele que está aprendendo, a preocupação aqui está em reproduzir aquilo que se acha correto sem debates ou críticas, concordar com aquele que exerce a autoridade, no sentido que viemos falando, uma autoridade por si e não uma autoridade natural atribuída pela capacidade daquele que há exerce em relação as necessidades do grupo na qual está inserido (NEIL, 1973; MARINI, 1977). A violência instituída nesses exemplos, são fatos corriqueiros na vida estudantil.

“É difícil responder um momento [que a autonomia foi cerceada], **por que isso pra mim é rotina,** por exemplo lembro muito da quarta fase onde tem a pior anatomia de todas, que tu fica muito tempo estudando aquela merda daquela disciplina, **é muito tempo, que é muitos finais de semana,** na sétima fase tu tem **40 e poucas provas no semestre,** é isso, é uma atitude de retirar sua autonomia, não explícito, *“ha você não pode falar aqui”*, mas é algo cotidiano, é explícito quando um professor fica atacando o SUS dentro da sala de aula e **você não pode falar, debater com ele, por que isso não é permitido fazer tanto socialmente como ele também não dá espaço para isso.**

Quando ele comete atos machistas, homofóbicos na sala de aula, ou iatrogênicos no seu cotidiano você não consegue falar, não sente vontade, e é meio que proibido de falar, isso retira a autonomia, a gente vê estudantes, professores e profissionais cometendo atos antiéticos e não podemos falar nada sobre isso...são processo que vão tirando autonomia, até te retiram a vontade de tu ser autônomo, por que parece que você só vai poder pensar como você quando você sair desse núcleo da universidade controlador, tem uma forma de poder bem controladora e disciplinar.” (Chico, trecho da entrevista, 2018)

“Palavra do aluno não vale, a priori o estudante sempre está mentindo. É tanta coisa né? Sei lá eu tenho q fazer uma prova quando estou muito mal, as vezes emocional, pra fazer aquela prova. E aí tu fala com professor ele e fala que tu tem que arranjar atestado. Por que tua palavra nunca vale nada. Se tu trouxeres atestado em dois dias a gente consegue fazer na próxima semana. Daí tu tem que ir no médico, um posto de saúde, e dizer pra ele "estou mal, preciso de um atestado para n fazer uma prova", sendo q a minha palavra devia bastar, eu sei o que estou sentindo, o professor não sabe, inclusive o médico não sabe. Daí vai do médico acreditar no que dizendo ou não.” (Sol, trecho da entrevista, 2018)

Estas falas trazem muitos elementos de que a universidade tem que se preocupar sobre como se dá o ensino na sala de aula. A forma de avaliar, a carga horária, atos machistas, homofóbicos, racistas, iatrogênicos, a não crença no estudante e na sua capacidade, vão se acumulando e retirando a vontade do estudante de ser autônomo, de se esforçar para ser crítico, causando consequências graves na vida dos estudantes envolvidos, é aqui que mora a questão central do debate sobre o caráter emocional da autonomia. Essa rotina de repressão e autoritarismo gera resignação, medo, angústia e ansiedade, e não conhecimento, vontade de estudar, responsabilidade e capacidade crítica.

No que se refere aos momentos de cerceamento da autonomia, por fim há de se salientar os momentos onde os próprios estudantes são aqueles responsáveis por cercear a autonomia de outros. Em geral por duas formas, a primeira a competitividade que há entre eles.

“Os estudantes coletivamente são muito fragmentados também, **não é nada incentivado a coletividade, as vezes até é oposto disso, incentivado uma competição**, as matriculas nas disciplinas que divididas em várias, consegue escolher matricula na grade que quer quem tem o maior IAA, se tu precisa desse horário ou não, tanto faz.”(Sol, trecho da entrevista, 2018)

Há então na universidade várias estruturas, que usam o sistema de IAA (Índice de Aproveitamento Acumulado) para conseguir certos horários de disciplinas, mas também para conseguir bolsas, estágios, monitorias, participação em pesquisas. Uma ideia de meritocracia, que se baseia na perspectiva que todas as pessoas partem do mesmo lugar para alcançar as notas, quando percebemos que tal perspectiva é bastante equivocada. Há muitas diferenças entre as pessoas. A fala a seguir ilustra bem esta situação:

“Eu trabalho e tenho uma filha de 5 anos. E tenho uma namorada. Então tenho pouco tempo. Eu às vezes tenho que fazer opções, deixo de viver um pouco pra conseguir atingir meus objetivos. Esse ano já deu uma melhorada, **quando digo tempo, não é necessariamente minuto, ou horas, é preocupações, às vezes tu tá na aula pensando, pó tenho uma audiência daqui a pouco**. Que nem essa semana, qual é minha preocupação, tenho uma reunião na escola da minha filha, que é lá em Forquilha, as 7 da noite, e saio daqui às 6. como chegar lá em uma hora. **Ai já fico sofrendo por antecedência. Hoje estava com uma hora livre no trabalho, e já fiquei pensando vou ler pro TCC, daí já fiquei pensando nisso, como vou fazer ou não fazer.**” (Jonas, trecho da entrevista, 2018)

Nesses exemplos, vemos outro ponto que demonstra o que Marini (1977) fala sobre como o neoliberalismo é introjetada na universidade, aqui com a ideia da meritocracia e da competitividade como bases das estruturas e regras universitárias. Da mesma forma, podemos ver na fala a seguir, a ideia de que os estudantes passam a reproduzir esses valores, sendo o que em falas anteriores apareceu como os estudantes sendo colocados em “caixas”. São de fato formatados dentro de perspectivas neoliberais. Temos dois exemplos nesse sentido.

“E algo, que vivenciei muito no meu curso, e que **somos ensinados a pensar num coletivo cego**, num coletivo que segue regras, não um coletivo de pensamento, um coletivo no sentido de vocês tem **que seguir essas regras, por que nos sempre seguimos, eu segui e estou dizendo para vocês seguirem**. Então se você tenta sair disso e criticar um pouco você é taxado no curso. Tem vários exemplos, mas a questão da EBSEH [Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares] e a mais latente, onde foi colocado para todo mundo que todos tinham de ser a favor dela. Mas eu que era contra a EBSEH **cheguei a ser perseguida pelo coordenador de curso, por professores. Fui ridicularizada por professores dentro de sala de aula. Meus colegas não olhavam mais na minha cara**. Então você tem uma vivência horrível, por que você é contra algo que aquele coletivo defende cegamente.” (Estrela, trecho da entrevista, 2018)

“Querendo ou não tu tá ali, conversa com o **paciente sozinha, e não tem liberdade de criação de nada. Aí tu fica meio robô né**, o paciente senta na tua frente e tu fica **"preciso procurar interações medicamentosas, preciso procurar interações medicamentosas, preciso procurar interações medicamentosas"**. Sendo que tu podia pensar em N outras coisas, e **tu fica totalmente condicionada aquilo, porque que é aquilo q te passam em sala de aula sabe, e aí quando tu faz outra coisa, elas vem te perguntar se tu fez isso**. Aí tu tem que entregar papéis escritos com a dispensação q tu fez, e todas as coisas q tu coletou. E as vezes tu tava ouvindo ali a pessoa, e auxiliando ela, mas isso n conta pra nada.” (Sol, trecho da entrevista, 2018)

As duas falas, mostram diferentes situações de vivência das estudantes, onde elas têm de lidar com esta situação de formação da forma de ser dos estudantes. A primeira uma opressão política, que envolve professores e estudantes. A segunda uma situação de prática profissional, em como lidar com o paciente, uma forma que reproduz a própria forma que os estudantes são tratadas na universidade, sem empatia, sem contato, focado no problema, na doença, e não no sujeito que está sendo atendido. As duas situações, são exemplos claros de práticas irracionais, não focadas nas funções racionais da vida, que resumem de certa forma muito do discutido até aqui, juntando diversos fatores discutidos, regras contra producentes, ignorar ou reprimir as diferenças,

formatar uma forma de ser estudante, não confiança na ação do estudante, não espaço para o debate e o contraditório e competitividade entre os estudantes.

Essas situações correspondem à ideia Reichiana (2001) de que há uma certa forma de agir que contraria as funções vitais da vida, que vai se espalhando através das relações autoritárias, e as reproduzindo de forma contundente, na qual ele nomeou de peste emocional. Essa relação autoritária reproduzida sem fim, que tem consequências adoecedoras em todos, nos que praticam e nos que sofrem com ela.

#### 7.4.1 Promoção de autonomia, estudantes e professores resistem

Por fim, quero trazer aqui, os exemplos de promoção de autonomia que apareceram nas entrevistas. Eles podem ser resumidos praticamente em duas situações: Professores e profissionais que enfrentam a estrutura básica da universidade neoliberal e que se mostram como alternativas de apoio aos estudantes, incentivando a criticidade e criatividade com confiança no estudante e sua capacidade e estudantes que coletivamente se organizam no movimento estudantil sendo assim pontos de resistência e de aprendizagem em conjunto, para a partir da coletividade superar as barreiras impostas no decorrer da graduação.

Este apoio dos professores ou profissionais orientadores se deu fora da sala de aula, em momentos como orientação de estágios e TCC. Acredito que seja principalmente pela proximidade que nesses momentos se tem de se aproximar na relação pessoal entre eles, onde numa sala de aula com quarenta, cinquenta estudantes se tornam mais difícil. Dentre todos os entrevistados seis deles falaram sobre a relação com professor ou um profissional no estágio como algo que lhe promoveu autonomia. Selecionei duas falas a seguir que resumem de forma geral todas elas.

“Agora no estágio eu sinto essa autonomia. Que é bem louco, por que já fiz outros estágios, mas no estágio que estou agora que é numa UBS, **foi o primeiro lugar que senti autonomia de poder tomar decisões**, como futura profissional. Porque outros estágios querendo ou não tudo que a gente fazia era super supervisionando, não que lá não seja, **mas tenho liberdade de poder criar, tanto vínculos, quanto momentos e espaços, e de fazer coisas, sabendo que as pessoas estão confiando em mim pra aquilo**, e isso

desenvolve uma responsabilidade profissional muito grande. Sabe, por que **se eu não tivesse passado por isso, eu chegaria no mercado de trabalho e não teria confiança nenhuma** em dizer que tu tem que comer algo antes de tomar tal comprimido. Entendeu? isso é **uma coisa muito básica, e a graduação não me proporcionou**, uma confiança como profissional, obvio que vou enfrentar várias situações né, que vou ter dúvidas e não vou saber. **Mas ter essa sensação antes de se formar foi muito bom, uma sensação de que a minha supervisora confia em mim, que não sou uma idiota que só estou ali pra fazer uma coisa feita um robôzinho, que foi a sensação que tive na graduação e em outros estágios.**” (Sol, trecho da entrevista, 2018)

“A instituição não fez muito para minha autonomia, mas teve alguns professores que fizeram. A partir do momento que eu quis estudar teatro envolvendo com o meu curso, teve uma professora que me recebeu de portas abertas para que eu começasse a estudar o processo de comunicação dentro do curso. Tive muito apoio da professora, me abraçou nesse sentido.” (Chico, trecho da entrevista, 2018)

A primeira fala, mostra o sentimento da estudante ao sentir que há confiança na pratica dela e nas escolhas que ela vai tomar, além de apoio, para corrigir qualquer erro. É evidente a diferença entre um estagio assim e o estagio citando na pagina anterior onde a mesma estudante fala de se sentir como um Robô. É nesse sentido que devemos avaliar profundamente as práticas de ensino a partir de um conhecimento científico sobre tal assunto e construir os cursos nessa perspectiva.

Além disso cinco das pessoas entrevistadas, tendo em vista que algumas deram os dois exemplos, falaram do movimento estudantil, de momentos de coletividade estudantil como forma de promoção da autonomia:

“Participei de um projeto de extensão, que era uma vivência, que **era feito por estudantes para estudantes** e isso já promove autonomia, por que são **estudantes pensando aquilo que falta na graduação, aquilo que a gente sente falta, aquilo que não acontece e deveria acontecer.** Além disso tu tinha autonomia de escolher se quer estar no espaço

ou não. Se tu quer chegar naquele horário ou não. Enfim tu sabias o que estava perdendo. **Tu tem autonomia suficiente de decidir por ti se tu quer ta no lugar ou não. Faz tu pensar por si só.**” (Sol, trecho da entrevista, 2018)

“Uma coisa que foi importante, na promoção de autonomia dos estudantes pra mim, foi a jornada acadêmica do meu curso, que desde o começo foi feita só pelos professores, não tinha abertura para os alunos dar opinião, pensaram em quem trazer, ou até pedir o gosto dos alunos do que eles queriam. **E no semestre passado teve uma mudança nisso, e o pessoal do Centro Acadêmico [CA], conseguiu fazer, organizar e montar, uma jornada acadêmica, totalmente voltada para os alunos.** Então foi perguntado para os alunos o que eles gostaria de ver.” (Olinda, trecho da entrevista, 2018)

“Um espaço que eu sempre senti bastante autonomia, e ela sendo desenvolvida, foi com **o movimento estudantil.** Por que **foi a partir dele que comecei a criticar muitas coisas dentro do meu sistema curricular,** e daí comecei a pensar que uma coisa é estudar pra tirar uma nota boa na prova pra pensar e outra coisa é estudar pra vida. Então tive que começar a diferenciar isso, por que comecei a perceber que **os professores não necessariamente estavam preocupados com aquilo que era mais prevalente,** mas sim passar a área dele como se fosse a área mais importante. Por exemplo tem uma aula de pálpebra de 4 horas, pra mim é uma coisa insignificante frente às demandas de saúde da população. Estudar mais uma diva, um resfriado, valem muito mais a pena eu me capacitar pra isso do que ficar tanto tempo estudando pálpebra. Então isso foi algo que estimulou muito minha autonomia, **quando comecei a pensar como o currículo não respondia a sociedade de alguma forma**”. (Estrela, trecho da entrevista, 2018)

A coletividade estudantil, através do movimento dos estudantes, se mostra uma das armas para tornar a universidade mais crítica. O sentimento de estar entre iguais e poder construir algo efetivo de forma coletiva e, ao contrário do que muitos podem afirmar, construir um debate científico a partir da iniciativa de “meros” estudantes, ou ainda a capacidade de analisar os problemas da universidade, a partir da vivência estudantil, sendo os estudantes os agentes centrais no processo

de ensino aprendizagem, sofrendo na pele as problemáticas autoritárias da universidade, são pontos que potencializam a vivência estudantil, abrindo novas possibilidades dentro da universidade (TRAGTENBERG, 1979; PINTO, 1997).

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos relatos dos entrevistados, de suas percepções e vivências na graduação dentro do CCS/UFSC relacionadas com a promoção de autonomia (ou não), percorremos o ousado caminho de inserir a teoria Reichiana dentro do debate da saúde coletiva, com a proposta de democracia natural do trabalho, dentro do processo educativo, da universidade enquanto formadora de profissionais e produtora de conhecimento, com função social em conexão com as necessidades da população, relacionando o ensino com a necessidade de se comprometer com as funções racionais da vida, do amor natural, trabalho vitalmente necessário e conhecimento.

Percebemos que há sim, uma grande influência do neoliberalismo como já apontada por diversos autores, no ensino universitário. Formando uma massa de profissionais dentro da lógica da meritocracia, competitividade, autoridade por si, saúde como mercadoria e individualismo. O que podemos trazer para a contribuição nessa discussão, é o aprofundamento do debate sobre os efeitos nocivos que a saúde e a educação têm em cada indivíduo que perpassa esse caminho do ensino na estrutura atual.

Ao ter uma educação autoritária e individualista, promovemos pessoas com ansiedade e medo, incapazes de entrar em contato consigo e com outros, e assim reproduzindo mais autoritarismo e individualidade, formando um ciclo de difícil interrupção.

Concluimos reafirmando a importância que há numa educação voltada para o coletivo, com amor e empatia, com respeito às diferenças e com o foco na função de promover pessoas capazes de serem autônomas, críticas para que assim tenham maior capacidade de alterar o meio em que vivem no sentido das funções racionais da vida. O conceito de autonomia que construímos a partir da teoria Reichiana, das contribuições de Neill e do conceito de determinação social do processo saúde doença, é importante no sentido de agregar diversos debates em torno da autonomia e seu caráter coletivo, emocional, libertador e crítico, numa ideia que deve ser ainda aprofundada e debatida de forma mais ampla, para que consigamos avançar na prática de promoção desta autonomia no ensino de forma geral.

Os entrevistados anseiam por uma educação promotora de autonomia, crítica e coletiva, apesar de toda uma vivência dentro de uma universidade contraditória em si, que dá espaço para o diferente ao mesmo tempo que o cerceia, tomando o tempo de vida de estudantes e professores com atividades irracionais em relação à vida.

Da mesma forma que a formatação, que a robotização (como dita por uma das entrevistas) dos sujeitos, em torno de uma ideia neoliberal, onde educação e saúde são tidas como mercadoria, e não como necessidades da vida individual e coletiva, vimos também que há sim resistência. Professores e estudantes, voltados para a coletividade e a promoção de autonomia, lutam diariamente contra a estrutura que a vida as impõe. Nesse sentido, fica a reflexão da necessidade que temos de pensar em todos os espaços da universidade na qual pertencemos o que podemos fazer, a partir da responsabilidade com a vida, com o prazer de viver, a felicidade, em perspectivas coletivas. Como enfrentar o autoritarismo presente na estrutura e em nós mesmos, pois somos constituídos numa sociedade assim, para que possamos a partir destes questionamentos alterar esta situação de propagação, do que Reich chamou de peste emocional.

## 9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Anais da 8ª Conferência Nacional de Saúde**. 1986.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.14, n.1, p.41-65, 2004.

CZERESNIA, D. Interfaces do corpo: integração da alteridade no conceito de doença. **Revista Brasileira de Epidemiologia**. 2007.

DA ROS, M. A. Políticas Públicas de Saúde no Brasil. In: BAGRICHEVSKY, M. (Org.), *et al.* **A Saúde em Debate na Educação Física**. Nova Letra, Vol. 2, Blumenau, 2006.

DA ROS M. A. A ideologia nos cursos de medicina. In: Marins J.J.N., Rego S., Lampert J.B., Araújo J.G.C. (Orgs.). **Educação médica em transformação: instrumentos para a construção de novas realidades**. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 224-244.

FUHRMANN, N. L. Neoliberalismo, Cidadania e Saúde: A recente reorganização do Sistema Público de Saúde no Brasil. **Revista Civitas**, Porto Alegre, v. 4, nº 1, jan.-jun. 2004

GOMES, M.L. **Política Nacional de Promoção da Saúde: Potência de Transformação ou Política Secundária?** Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana. Rio de Janeiro, 2009.

JÚNIOR, A. G. S. ALVES, C. A. Modelos Assistenciais em Saúde: desafios e perspectivas. In: MOROSINI M.V.G.C., CORBO A.D.A. (Org.). **Modelos de atenção e a saúde da família**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz; 2007.

MARINI, R. M.; SPELLER, P. A universidade brasileira. **Revista de Educación Superior**, nº22, México, Abril-Junho, 1977. A tradução do espanhol ao português é de Fernando Correa Prado, com revisão de Rodrigo Castelo Branco e Vitor Hugo Tonin. Disponível em <http://www.marini->

[escritos.unam.mx/pdf/053\\_universidade\\_brasileira.pdf](https://escritos.unam.mx/pdf/053_universidade_brasileira.pdf) Acesso em: 20/02/2018

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1992.

MORÉ, Carmen L.O.O. A “**entrevista em profundidade**” ou “**semiestruturada**”, no contexto da saúde Dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**, v. 3, p 126-31, 2015

NEILL, A. S. **Liberdade sem medo: Summerhill**. São Paulo: Ibrasa, 1973.

\_\_\_\_\_. **Um mestre na encruzilhada** São Paulo: Ibrasa, 1978

PAIM, M. B.; KOVALESKI, D. F. Processo avaliativo e participativo: a experiência do VER-SUS Florianópolis In: FILHO, C. C. d S.; GARCIA Jr., C. S.; KOVALESKI, D. F. (Orgs.) **VER-SUS Santa Catarina Itinerários (trans)formadores em saúde** Tubarão: Copiart, 2017

PINTO, A. V. A questão da universidade 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994  
 RAKNES, Ola. **Wilhelm Reich e a orgonomia**. Summus Editorial, 1988.

RAMPINELLI, W. J.; ALVIM, V.; RODRIGUES, G. (Orgs.) **Universidade: democracia ameaçada** São Paulo: Xamã, 2005

RAKNES, Ola. **Wilhelm Reich e a orgonomia**. Summus Editorial, 1988.

REICH, Wilhelm. **A função do orgasmo**. Editora Brasiliense, 1975.

\_\_\_\_\_. **Análise do Caráter**. Martin Fontes, 1995 (originalmente publicado em 1933).

\_\_\_\_\_. **Psicologia de Massas do Fascismo**. Martin Fontes, 2001

SADER, E. Notas sobre a Globalização *In*: MATTA, Gustavo Corrêa; LIMA, Júlio César França (Orgs). **Estado, Sociedade e formação profissional em Saúde: Contradições e desafios em 20 anos de SUS**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2008

SCLIAR, M. História do Conceito de Saúde. **Rev. Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 2007.

SERRANO, Xavier. **Contato, vínculo e separação**. Summus Editorial, 1997.

\_\_\_\_\_, Xavier; PINUAGA, Maitê. **No despertar do século XXI: ensaios ecológicos pós-reichianos**. Casa do Psicólogo, 2004.

\_\_\_\_\_, Xavier. **Profundizando en el diván reichiano**. Biblioteca Nueva, 2011

TRAGTENBERG, M. A **Delinquência Acadêmica**: o poder sem saber e o saber sem poder. São Paulo, Editora Rumo, 1979, pp. 15-23,

## 10 ARTIGO INÉDITO

**TÍTULO – A questão da autonomia estudantil na formação em saúde:** Um estudo a partir de vivências de estudantes do CCS/UFSC<sup>6</sup>

**RESUMO:** Este artigo, aprofunda a discussão sobre a relação saúde e educação dentro da formação de profissionais da área da saúde, focando no ponto da promoção de autonomia dos estudantes e a relação ensino, democracia e autoritarismo no CCS/UFSC, a partir da articulação teórica de Wilhelm Reich e Alexander Neil. Como óculos para analisar os dados, se transpõem o conceito de democracia do trabalho de Wilhelm Reich, adicionando contribuições de Alexander Neill e da determinação do processo saúde doença, para a educação, mais exatamente formando um conceito de autonomia estudantil, considerando seus aspectos coletivos, social, crítico e emocional. Com entrevistas semiestruturadas em profundidade, aplicadas em estudantes no fim dos cursos do CCS/UFSC, é analisado de forma qualitativa os relatos de vivências que cercearam a sua autonomia e que a promoveram. Analisa-se formas democráticas e autoritárias que coexistem nas práticas e estruturas de ensino de cursos da saúde, e aparecem nos discursos dos e das entrevistadas. Questionando e refletindo então sobre como estas práticas influenciam no processo formativo destes estudantes e a influência destes na produção de subjetividade dos sujeitos. Como resultado dessas relações vemos que a universidade pautada na lógica neoliberal, está voltada para promoção de valores como individualidade, autoritarismo por si e competitividade. Assim sendo, não ajustadas as funções racionais da vida, definido na democracia natural do trabalho, o amor natural, trabalho vitalmente necessário e a ciência natural. Causando diversos empecilhos e consequências para os e as estudantes através de práticas e estruturas reprodutoras de um autoritarismo irracional.

**Palavras chave:** Autonomia, Wilhelm Reich, saúde coletiva, educação

### INTRODUÇÃO

Neste trabalho iremos discutir a influência de um ensino que promove autonomia (ou não), a partir dos relatos da vivência de

estudantes formandos de cursos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina. Iremos articular a discussão a partir da formação de um conceito de autonomia baseado no conceito reichiano de democracia natural do trabalho. Para tal também, contextualizar a universidade brasileira e a definição de determinação social do processo saúde doença.

Nesse sentido, no que diz respeito à produção de conhecimento e formação dos profissionais da saúde, o que temos como conceito hegemônico de saúde, na prática, é um modelo essencialmente conservador, centrado na doença como uma relação unicausal orgânica e em tecnologia altamente especializada (CECCIM e FEUERWERKER, 2004). Essa visão de saúde ignora uma complexa relação histórica e cultural, que atua na situação de vida de cada sujeito no ambiente, e, portanto, na sua saúde. Esse modelo molda desde a atuação profissional hegemônica até a visão do que é saúde para a população em geral. A partir dessa visão, cria-se uma ideia de saúde ideal, um formato do que é ser saudável, assim molda-se uma proposta de comportamento saudável fixo, que ignora aspectos da história, local e cultura, e é recomendado por muitos profissionais e formadores de opinião, na qual culpabiliza o sujeito e seus comportamentos pela sua saúde.

Para o entendimento de como se dá, e quais as consequências desse processo de subjetivação das pessoas, dentro de uma lógica capitalista neoliberal, nos apoiamos no autor Wilhelm Reich, médico que elaborou teoria psicológica crítica, a partir da psicanálise e do materialismo histórico dialético, sobre as relações de dominação entre os sujeitos, atento aos sinais de resignação, expressos por padrões que o sujeito emprega na sua forma de viver que implicam em perda de vitalidade e de contato com a vida, que portanto influenciam a saúde do sujeito. É um importante autor que contribui na discussão da relação da moral sexual, autoritarismo e saúde com a produção de subjetividade na sociedade (REICH, 2001).

Além disso, na articulação da teoria Reichiana e educação, necessitamos da contribuição de Alexander S. Neill, pedagogo que fundou uma escola libertária: Summerhill. Produzindo teoria e prática que contribuem na discussão do autoritarismo e educação e suas diversas formas, e o papel da autonomia, coletividade e liberdade no processo de aprendizagem. Desenvolveu o conceito de contato, para referir-se à pessoa e sua capacidade de se autorregular quando possui um ambiente e relações favoráveis para isso, podendo a partir da sua autonomia sentir-se e reconhecer suas necessidades e possibilidades. Desde que essa capacidade de contato ou de sentir a si próprio não seja

perturbada ou rompida pela repressão ou pela educação autoritária, porque, caso contrário, esse contato transforma-se em contato substitutivo, no qual interrompe a capacidade autônoma da pessoa reprimindo assim suas vontades, necessidades e desejos, gerando medo, angústia e resignação (NEILL, 1973).

Tais teorias são usadas como fundamento na importância deste estudo da autonomia e do autoritarismo como fortes determinantes na saúde dos indivíduos e no processo de ensino aprendizagem.

Assim considerando a história, como formada por relações dialéticas, que se constrói entre embates, a ideologia da saúde, no sistema neoliberal, tem produzido certos tipos de subjetividades baseadas no individualismo, na fragmentação do sujeito e na responsabilização quase única dos sujeitos sobre sua própria produção de saúde, desta forma, a produção de ideologia acaba por esconder um fator inerente e essencial quando falamos de saúde, o fator que a saúde sempre será coletiva, pois não existe outra possibilidade se não a de produzir a nossa vida coletivamente (MARINI, 1977; DA ROS, 2004).

### **Neoliberalismo e Universidade**

As principais características do Estado neoliberal, como afirma Sader (2008), são fortalecimento da propriedade privada, do individualismo, competição no mercado, o império da lei e das instituições de livre mercado e comércio. Onde as empresas privadas são o meio de produção de riqueza e, portanto, o patrimônio público deve ser repassado aos capitais privados. Segundo essa ideia, a privatização e a competição melhorariam a eficiência, a produtividade, e a qualidade dos produtos e serviços oferecidos, reduzindo os custos. Sendo função do Estado favorecer os mecanismos econômicos para que isso aconteça.

Nessa perspectiva, o sucesso ou fracasso são resultados da capacidade individual, pessoal, daqueles que gerem a empresa/negócio, sem vínculo com fatores estruturais que influenciariam para que isso acontecesse. Sendo assim, a ideologia neoliberal é a ideologia da competitividade, da meritocracia e do individualismo (SADER, 2008).

A universidade, assim como outras instituições, como a imprensa, a igreja, a família e os partidos políticos, são aparatos ideológicos do Estado, podendo serem usados como instrumentos nos quais o Estado opera como forma de produção de ideologia, quando (o que acontece na maioria das vezes) tais aparatos estão dominados pela classe dominante. Tais aparatos se constituem fora do que seria o corpo do Estado e seu aparato repressivo, sendo eles então não o Estado em si (MARINI, 1977).

Sendo então a universidade hoje uma instituição funcional para se manter o sistema de dominação, Marini (1977) traz três funções básicas que ela irá cumprir. A primeira é a de reprodução das condições ideológicas nas quais a classe dominante afirma sua forma de dominação de classe.

Faz isso através da sua estrutura que reproduz a divisão do trabalho, mantém uma estrutura de autoridade e poder, um sistema de criação de regras não democrático, elementos próprios da estrutura social. Podemos observar que a mesma categoria que faz as leis, as aplica e julga qualquer desvio dentro da norma, sendo esses os professores, além disso, eles são considerados a parte do trabalho intelectual, com total controle sobre o tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão (TRAGTENBERG, 1979). Porém, tal função professoral e carregada de muitas regras e obrigações para manter os professores dentro desta perspectiva, como a quantificação da produção científica como mais importante do que a qualificação dela e o incentivo ao individualismo e competitividade entre núcleos, departamentos e centros de ensino.

Os servidores técnico-administrativos são colocados como a força de trabalho que faz a máquina universitária funcionar, onde devem manter a divisão do trabalho intelectual e manual. E os estudantes, como afirma Tragtenberg (1979), são a representação máxima da classe dominada, aqueles que devem apenas seguir o caminho já prescrito a eles pelas autoridades, através dos currículos criados sem sua participação.

Tais funções são estruturais, ou seja, são as funções que a estrutura universitária tenta impor aos sujeitos que a compõem, obviamente que sempre há resistência, em qualquer uma das categorias pode se contrapor a estrutura impostas, o conflito dentro da instituição é constante, assim como na sociedade.

Observamos facilmente na forma como o ensino é feito que ele reproduz os valores neoliberais, de forma a legitimar a dominação da burguesia, analisando as teorias pedagógicas usadas, veremos já num plano imediato que a universidade transmite de formas permanentes valores como individualismo, submissão a autoridade, competição e meritocracia (MARINI, 1977).

A segunda função da universidade no capitalismo, é de ordem econômica. Sendo a universidade no Brasil, aquela que concentra a produção de ciência e de tecnologia de todo tipo, vê-se que a finalidade do seu desenvolvimento está muito mais voltada para aprimorar uma forma de levar a cabo a exploração do trabalho em benefício do capital,

do que de solucionar as necessidades sociais da população (MARINI, 1977).

E por último, para Marini (1977), temos a função de caráter político da universidade burguesa, sendo um dos campos no qual a burguesia pode concretizar as alianças de classes que necessita para afirmar sua posição.

“Num primeiro sentido, isto significa aliança com as antigas classes dominantes, o que é particularmente certo nos períodos em que a burguesia ainda luta pela hegemonia sobre elas e se integra à velha universidade de tipo oligárquico, tratando de modificá-la em seu benefício, mas preservando parte dos privilégios que a universidade outorgava àquelas classes (isto se pode traduzir, por exemplo, no caráter seletivo e excludente, em favor das velhas oligarquias, que marcam alguns cursos, como é o caso do direito e da medicina, em alguns países). Em outro sentido, a universidade propicia a ampliação da aliança da burguesia com as classes subalternas, em especial com a pequena burguesia, ao se apresentar como um meio de promoção social” (MARINI, 1977, p. 4)

A ideia aqui será então, aprofundar a discussão de uma das funções descritas por Marini na universidade Brasileira, que é a função da reprodução das condições ideológicas nas quais a classe dominante firma sua forma de dominação de classe, ou seja, reprodução das ideias neoliberais no ensino e na estrutura universitária. Adicionando a isso o conceito de autonomia construído a partir da teoria da psicologia de Wilhelm Reich, para que possamos perceber quais são as contradições que tal forma de ensino e estrutura universitária cria em relação a uma ideia de ensino focada no desenvolvimento do estudante e de sua autonomia.

Agora, trazendo a discussão do macro, estrutural, para o micro, as relações de ensino-aprendizagem, vamos perceber que há uma grande influência, como já tido, da ideologia neoliberal na forma como a educação ocorre. A meritocracia, a submissão à autoridade por si, a competitividade e o individualismo, se tornam características das práticas de ensino nas universidades.

Alexander Neill e Wilhelm Reich são grandes críticos das metodologias tradicionais de ensino, e do autoritarismo, como formas de adoecer e enrijecer os sujeitos vão defender que o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer de forma totalmente diferente desta imposta

pela ideologia neoliberal, a partir do desejo, do contato com a realidade e das experiências de cada pessoa, e principalmente da liberdade de escolha daqueles inseridos no processo, repudiando assim formas autoritárias de ensino.

Reich (1975) e Neill (1973) entendiam que todos os comportamentos antissociais, destrutivos, e “distúrbios de comportamento e aprendizagem” tem motivações emocionais, frutos da moral externa, criação e ensinamentos autoritários e frustração constante e desnecessária dos impulsos dos sujeitos em desenvolvimento, que fazem com que eles tenham de criar defesas contra a angústia que, pela repetição, se cronificam, se estruturando em funções e posturas artificiais, fixadas, perdendo contato consigo e a capacidade de responder espontaneamente a cada nova situação, num desenvolvimento construtivo, ao invés de autorregulado e expansivo (expressando suas emoções de forma saudável).

### **Conceitos Básicos da teoria Reichiana**

Reich (1975) a partir de seus estudos e práticas, vai percebendo que todos os sintomas neuróticos estão sempre esteados em uma estase libidinal e estruturados de acordo com um complexo histórico de eventos da vida da pessoa. Em outras palavras, a pessoa que viveu conflitos na infância que não puderam ser resolvidos de forma saudável, ou seja, em que não houve a possibilidade de livre expressão emocional da criança – seja a raiva direcionada aos pais, que se depara com a moral do núcleo familiar patriarcal em que expressar raiva é errado, falta de respeito, seja sua curiosidade pelas coisas e por conhecer o próprio corpo – teve de reprimir seus desejos, direcionando para si a energia antes direcionada ao mundo, internalizando esses conflitos que são sentidos como angústia e tendo de resolvê-los de alguma forma, tomando posturas específicas nas relações. E com isso, considera o ser humano como um todo, não dividindo ele entre mente e corpo, ou seja, quando há necessidade de “resolver de alguma forma” um conflito, que vira angústia, o corpo também está incluso nesta resolução, também sofre as consequências disso, o sujeito todo adoecerá não apenas a sua “mente”.

Essas formas de lidar com as situações são conscientizadas e, na medida em que vão se tornando recorrentes, são racionalizadas e reconhecidas como parte da personalidade, estando cronificadas, enrijecidas, na pessoa adulta que continua lidando com as situações reais atuais das mesmas formas - ou de forma muito parecidas - como lidou

na infância, mesmo que a situação atual não represente um perigo real. Ou seja, estas formas como a criança lidou com as situações reais de perigo na infância permanece estruturada na pessoa adulta. A esta estruturação crônica da atitude da personalidade como um todo, Reich denominou estrutura de caráter (REICH, 1975; 1985).

“Reich foi o primeiro psicanalista a formular uma teoria coerente do caráter. Ele demonstrou que os diversos traços do caráter dependiam uns dos outros e que, tomados em conjunto, formavam uma defesa unitária contra todas as emoções que de alguma forma eram percebidas como perigosas. Reich chamou essa defesa de *couraça caracterial* e demonstrou que essa couraça tinha a sua origem em situações da infância, quando à criança era negada a satisfação de um impulso instintual qualquer, o que a energia de tal impulso dividia-se, de modo que uma parte mantinha a outra reprimida” (RAKNES, 1988, p. 20).

“Entre sus [Reich] principales aportaciones se encuentra el concepto de 'estructura de carácter', que definió como la suma organizada de defensas desarrolladas a lo largo de la historia de cada individuo para paliar el estrés y el sufrimiento, creando mecanismos de regulación secundarios para mantener un equilibrio dentro del desequilibrio” (SERRANO, 2011, p. 47-48).

A compreensão da estrutura de caráter enquanto defesa unitária cronificada se deu juntamente com a elaboração de uma técnica coerente no trato das resistências analíticas que, em certo grau foi incorporada à teoria psicanalítica. Reich percebeu que não era *o que* o paciente dizia ou fazia, mas o *modo como* dizia ou fazia durante as sessões que caracterizava a principal resistência à análise. A forma de lidar com a vida, no geral, é um complexo de defesas que evita o contato com os conflitos e a angústia e, portanto, na análise essa postura se torna a própria resistência. Reich então, entendendo o ser como único, vai percebendo que esse modo de fazer, está encrostado no corpo como um todo. Há, no que chamamos de parte física, um correspondente direto da estrutura de caráter, e tal correspondente, Reich nomeia de couraça caracterial.

“A resistência de caráter manifesta-se não em termos de conteúdo, mas formalmente, na maneira como cada um se

comporta tipicamente, na maneira como fala, anda, gesticula, e nos hábitos característicos de cada um (sorriso, desprezo, fala coerente ou incoerente, *maneira* da delicadeza, *maneira* da agressividade, etc.). Para a resistência de caráter é significativo não o que o doente diz e faz, mas *como censura*, desfigura, condensa, etc. (...) A resistência de caráter que se manifesta em termos de forma é resolúvel no que diz respeito ao conteúdo e pode-se remontar aos interesses infantis e aos interesses instintivos, tal como o sintoma neurótico. O caráter do doente torna-se uma resistência em momentos oportunos; isto é, na vida de todos os dias, o caráter desempenha um papel semelhante ao que desempenha como resistência no tratamento: a do aparelho de defesa psíquica. Daí falarmos de couraça do caráter do ego contra o mundo exterior e o id.” (REICH, 1979, p. 80-81)

Dessa forma, de modo geral o que quero trazer para cá, é como o ensino, incluindo o ensino superior, hoje, a partir de uma visão neoliberal capitalista, se estrutura de forma a ignorar todo esse processo de formação da subjetividade, da forma como uma lida com o mundo. E para além disso, se estrutura numa forma a intensificar essa angustia, pois quando há formatos de ensino autoritários, e estrutura de ensino baseadas na meritocracia, no fortalecimento do individualismo, no empreendedorismo, voltando o ensino e o profissional a pensar para o mercado de trabalho, e não para as necessidades sociais coletivas, estamos construindo um modelo de ensino que adoce as pessoas e que contribui na formação de sujeito com menor capacidade de contato com o real, com o outro e consigo mesmo.

Reich (1975; 2001) via na família patriarcal e na estrutura social autoritária os núcleos da reprodução da ordem social que sustentam o Estado, percebendo as relações entre processos econômicos, ideológicos e emocionais que ligam essas estruturas sociais. Na família patriarcal com criação autoritária, o conflito entre, a moral que as figuras parentais e de autoridade aplicam através de ordens proibitivas e restritivas e os impulsos sexuais e desejos da criança, cria a contradição fundamental entre sexualidade, em sua definição ampla, e moralidade no organismo, que se expressa na contradição entre natureza e cultura no domínio social.

Assim, o efeito da moralidade e repressão da sexualidade infantil é tornar o sujeito tímido, medroso, submisso e dependente, “docilizado”. Tendo um efeito de paralização e incapacidade de se rebelar através de

sua agressividade natural e de então adaptação a demandas da sociedade. Então temos primeiramente na família autoritária e depois na escola, na universidade e na religião, formas estruturais do estado em miniatura, ao qual os sujeitos vão aprendendo a se adaptar (REICH, 2001). Para Reich (2001) a estrutura autoritária do sujeito é produzida através da fixação das inibições e dos medos criados na relação autoritária com os impulsos sexuais.

“O resultado é o conservadorismo, o medo da liberdade; em resumo, a mentalidade reacionária. Não é só através desse processo que a repressão sexual fortalece a reação política e torna o indivíduo das massas passivo e apolítico; ela cria na estrutura do indivíduo uma força secundária, um interesse artificial que também apoia ativamente a ordem autoritária. Quando o processo de repressão sexual impede a sexualidade de atingir a satisfação normal, este recorre aos mais variados tipos de satisfação substitutiva. Por exemplo, a agressão natural transforma-se em sadismo brutal, que é um importante elemento da base psicológica de massa das guerras imperialistas instigadas por alguns.” (REICH, 2001, p 29).

Para Reich (2001), está nessa relação entre opressão e oprimido, entre a moral sexual e o sujeito moralizado a explicação dialética do efeito da ideologia sobre a base econômica, pois é através desse processo de inibição sexual que altera de tal modo a existência humana, a ponto de fazer com que a pessoa economicamente oprimida, haja, sinta e pense contra os seus próprios interesses materiais.

### **Da Democracia natural do Trabalho a Autonomia no ensino**

Até aqui já discutimos a função da universidade, dentro da sociedade neoliberal, de reproduzir a ideologia neoliberal na qual a classe dominante afirma sua forma de dominação de classe. Se tornando uma universidade que não tem como foco central promover a potencialidade da vida, focada num estudo repetitivo e cansativo. Seguimos então na discussão do efeito que isso tem no corpo, na formação do sujeito, em como produzimos a nossa vida e nossa subjetividade socialmente, a partir da teoria da economia sexual Reichiana. E por fim, minimamente entendemos como Reich (2001) via esse processo de moralização sexual, de autoritarismo, como forma de formatar as pessoas em uma forma de ser, que as faz ir contra a sua

situação material econômica. Fazendo assim uma leitura dialética da relação ideologia e economia, com o sujeito inserido nessa relação. Chegamos ao ponto central da discussão neste trabalho, a formação do conceito de Autonomia dentro destas perspectivas. Desta forma há alguns pontos fundamentais que embasam esse conceito. (MARINI, 1977; PINTO 1994; PAIM e KOVALESKI, 2017)

O primeiro aspecto fundamental para o entendimento da autonomia é o entendimento de saúde como um processo que é determinado socialmente, ou seja, a forma como produzimos nossas vidas socialmente será determinante da saúde e das doenças das pessoas que compõem esta sociedade. De fato, neste trabalho não tenho a pretensão de aprofundar a discussão sobre a estrutura econômica do Brasil atual, para além do que já foi feito até aqui, nesse sentido, afirmar a partir dos autores utilizados, que vivemos num Brasil, essencialmente neoliberal com as características já descritas nos capítulos anteriores. (MARINI, 1978; SADER. 2008).

O segundo aspecto fundamental para a nossa definição de autonomia, é a relação da teoria Reichiana com a determinação social da saúde. Ao negar a ideia de pulsão de morte Freudiana, principalmente ao entrar em contato com o Marxismo, Reich afirma que, os impulsos destrutivos e autodestrutivos do ser humano não são inatos, e sim consequências da forma como produzimos nossa vida, da nossa cultura e estrutura social. E que o que temos apenas como inato, é a pulsão de vida, ou seja, quando saudáveis, quando seguindo o fluxo natural da vida humana nos dirigiremos à vida e, portanto, ao prazer de viver (REICH, 1945).

Ou seja, corrobora e complementa, a ideia da determinação social do processo saúde doença, e acho importante salientar aqui desta forma, pois, para Reich, a saúde está ligada à capacidade de produzir a vida, de forma individual e coletiva, de conseguir prazer sexual - em seu conceito amplo - ao viver (SERRANO, 199).

Além disso, o terceiro aspecto está relacionado com o fato de que ainda hoje, cometemos um equívoco há muito já criticado, no qual quando falamos de saúde, ainda dividimos a saúde física, da mental, ainda se tem a dificuldade de se aprofundar nessa discussão de forma assertiva.

Para tal, a contribuição Reichiana (1975; 1995; 2001), ao meu ver, se torna essencial, as noções de estrutura de caráter e coraça caracterial, e a leitura de como se formam. Elas colocam a discussão da saúde numa complexidade muito diferente de uma noção entre saúde e doença como opostos, e uma noção de saúde mental desatrelada as

doenças ditas físicas, ou seja, nessa perspectiva é necessário se desfazer dessa ideia de que uma doença pode ser ou física, ou mental, de que ao tratar da saúde pode se tratar de uma saúde mental e outra física. Sempre estaremos tratando da mesma pessoa, e, portanto, seja uma gripe ou depressão, sempre haverá correspondentes ditos mentais e físicos.

Tendo como ponto de partida então a determinação social do processo saúde doença, como também a determinação social da produção de subjetividade e a noção Reichiana de estrutura de caráter e couraça caracterial como resultado desses processos, chegamos agora, no conceito reichiano (2001) de democracia natural do trabalho, esse conceito diz respeito a natureza do trabalho como necessário na condição humana.

“A democracia do trabalho é o processo natural do amor, do trabalho e do conhecimento, que governou, governa e continuará governando a economia e a vida social e cultural do homem, enquanto houver sociedade. A democracia do trabalho é a soma de todas as funções da vida, governada pelas relações racionais interpessoais, que nasceram, cresceram e se desenvolveram de uma maneira natural e organiza.” (REICH, 2001, p. 294)

O que Reich (2001) traz no conceito de democracia do trabalho, é a ideia de que o trabalho é algo natural dentro da produção da vida social do ser humano. Nesse sentido, ela exige que as ideologias e instituições sociais estejam em consonância *“com as necessidades naturais e às relações humanas, como acontece no amor natural, no trabalho vitalmente necessário e na ciência natural.”* (REICH, 2001, pág. 294). Pode-se nesse sentido promover o processo natural da vida humana, através de uma relação democrática, estimulando estas relações, ou pode-se entrar em um conflito *“mortal”* com esse processo, impedindo esta função social vital. Porém, sendo ela vital, não é possível destruí-la, constituindo assim base sólida para dos processos sociais racionais, ou seja, a democracia do trabalho é a definição que Reich (2001) dá para o trabalho feito de forma a cumprir uma necessidade social para manter a vida humana e não qualquer outra função mercadológica, de produção de lucro, capital ou moral.

Sendo assim, há uma crítica geral a política como trabalho, para Reich, o Político, enquanto profissão, é uma trabalho irracional, numa perspectiva de democracia do trabalho, o que chamamos de política, as decisões políticas tomadas na sociedade, fazem parte do processo de

trabalho de qualquer trabalhador, isto é uma das características que compõem a ideia de democracia do trabalho. O trabalho depende de um conhecimento básico para executá-lo, Reich (2001) exemplifica que a política não se submete a qualquer exigência real, ele necessita de certo poder social, esperteza, uma certa brutalidade e ambição neurótica, promessas que não precisam ser cumpridas, para conseguir alçar um cargo político.

Voltamos as três características básicas apontadas por Reich (2001) como funções racionais da vida, o amor natural, o trabalho vitalmente necessário e o conhecimento. A partir da perspectiva da pulsão de vida, como busca por prazer, o amor natural é a prática desse prazer, é o que instiga o ser humano a viver, sentir, aprender. Nessa ideia, é importante o entendimento da capacidade de contato, como vital para exercer o amor natural. E nesse sentido, agregamos ao conceito de autonomia um caráter emocional, não há autonomia plena sem uma autonomia emocional que considere o prazer de viver (amor natural) no processo de ensinar e aprender.

O trabalho vitalmente necessário, é todo trabalho que se torna indispensável para a produção da vida de homens e mulheres e ao funcionamento da sociedade. Sendo assim, qualquer trabalho que caso não realizado irá representar um prejuízo ou um obstáculo para o processo de vida se torna um trabalho vitalmente necessário. Entendendo também, como não-trabalho uma atividade que seja prejudicial ao processo da vida (REICH, 2001).

Por fim o conhecimento, ou a ciência natural, é tudo o que produzimos, através de trabalho, para que seja possível exercer o próprio trabalho de forma a melhorar a vida humana, em busca de uma relação social baseada no amor natural.

Essas três funções racionais da vida, enfrentam o irracionalismo, que provoca o que Reich (2001) nomeia de peste emocional. A peste emocional, é para Reich, o resultado da irracionalidade social, hoje, vivemos em uma sociedade tomada pela peste emocional, pois a estrutura social é baseada no irracionalismo, na contradição do mundo capitalista, autoritário neoliberal. Nesse sentido Reich afirma que irracional, é tudo aqui que vai contrário a vida, e, portanto, contraio as três características apontadas como funções racionais da vida. O exemplo da política enquanto trabalho, acaba por se tornar, no sentido psiquiátrico real da palavra, uma perversão da vida social, que se origina no nosso fracasso em reconhecer as funções naturais da vida, e do uso destas como forma de regular e determinar a vida social (REICH, 2001).

O ser autoritário, é então nesse sentido uma forma de irracionalismo.

“A ditadura só consegue reprimir as funções naturais da vida, ou explorá-la para seus propósitos estreitos, nunca pode promover ou proteger essas funções, ou desempenhá-las ela mesma. Fazendo isso, ela se destruiria.” (REICH, 2001, p 295).

Ao regular a ação de alguém através do medo, da repressão, se torna uma ação antinatural, pois seu resultado é a ansiedade, o medo da vida, a incapacidade de contato, como já discutido anteriormente. Dessa forma, é produtor da peste emocional.

Nesse sentido, afirma-se que hoje “*as massas humanas, em consequência de milênios de distorção social e educacional, tornaram-se biologicamente rígidas e incapazes de liberdade; não são capazes de estabelecer a coexistência pacífica.*” (REICH, 2001, p. 301-302). Tendo em vista, o processo discutido no capítulo anterior, que faz com que as massas tenham um posicionamento contrário as suas necessidades matéricas, entende-se aqui a dificuldade que se tem de fazer uma alteração social necessária no sentido das funções racionais da vida. Porém é fato que, o curso da sociedade é no fim das contas, determinado apenas pela esmagadora maioria de homens e mulheres trabalhadores e trabalhadoras, ao aceitarem ou apoiarem as formas autoritárias de governo. (REICH, 2001)

“As massas não conseguem fazer tudo isso porque até agora nunca tiveram condições de adquirir e exercer essa habilidade. E a única resposta possível para essa guerra seria a autogestão da sociedade pelas massas, a administração, por elas, das organizações responsáveis pela produção e o consumo. Quem leva a sério as massas humanas, exige delas plena responsabilidade, pois só elas são essencialmente pacíficas. A responsabilidade e a capacidade de ser livre devem ser acrescentadas agora ao amor pela paz.” (REICH, 2001, p. 302)

Nesse parágrafo, temos a raiz do que definimos como autonomia a partir da concepção Reichiana. A ideia de autogestão nos processos de transformação, essa ideia, praticada em Summerhill como exemplo claro de sucesso e de diferença explícita de uma educação a partir de uma

ideia libertaria, em contraponto a educação formal de base autoritária, é uma ideia que se baseia na promoção de autonomia do sujeito (NEILL, 1973). Colando nele a responsabilidade de seus atos, mas ao mesmo tempo dando as condições necessárias para que esse adquira e exerça tal habilidade, ou seja, a autonomia aqui é um processo coletivo, que se baseia nos mesmos preceitos da determinação social do processo saúde doença e da ideia como se constitui a estrutura de caráter de cada sujeito dentro de um processo social.

É um processo que responsabiliza o sujeito pelos atos que ele faz, o trecho *“quem leva a sério as massas humanas, exige delas plena responsabilidade”* é certo, e combate qualquer ideia paternalista que possa surgir das propostas até aqui colocadas.

No processo de formação educacional, profissional, dos sujeitos, dentro de uma universidade, entendendo como parte inicial da vida do trabalho de um futuro profissional, podemos definir a partir de discussão de trabalho feita por Reich (2001) no livro psicologia de massas do fascismo, dois tipos essenciais de estudo, um estudo compulsório, que não dá qualquer prazer, e um estudo que é natural e agradável.

Considerando o conhecimento e o trabalho partes fundamentais da atividade biológica humana, vamos entender que no processo formativo profissional, se torna essencial o estudo a partir do desejo, a vontade real de saber. Qualquer estudo que se baseia na obrigação, e não no prazer, será contrário às funções fundamentais da vida, e será também pouco produtivo no sentido econômico do ser (REICH, 2001).

Há de se observar, que existe de certa forma na necessidade de estudar, uma gratificação “natural” do estudo, de adquirir certo conhecimento independente de qualquer coisa. Porém, o modo como a educação neoliberal se estrutura hoje, com a competição que gera ansiedade, a meritocracia que gera dificuldades diversas para se conseguir algo, tendo em vista os diferentes pontos de partida de cada um, a subjugação a uma autoridade por si, pela regra estabelecida e não pela capacidade atribuída ao sujeito com autoridade de exercer certa função, com professores dando aulas pouco estimulantes e didáticas, o estímulo ao individualismo em detrimento do coletivo como forma de “subir na vida” e o estado lamentavelmente antidemocrático das universidades brasileiras, onde os estudantes pouco têm voz e capacidade institucional de alterar a estrutura universitária, acaba por reprimir o estudante e tirar dele parte do prazer existente no estudo e no processo formativo como um todo. (MARINI, 1977; PINTO, 1994; REICH, 2001; RAMPINELLI *et al.*, 2005).

Nesse sentido, a promoção de autonomia, torna-se parte importante do processo de transformação da universidade, num sentido a que ela cumpra sua função social, de forma a se integrar as funções racionais da vida. Para Neill (1973) a educação autoritária acaba por formar pessoas que reproduzam certos valores e conhecimentos e percam a capacidade crítica, de pensar por si, dentro do contexto que se está inserido com suas particularidades. Está neste aspecto importante o porquê de ser tão importante para o capitalismo neoliberal manter o formato de ensino como esta. A universidade é nesse sentido como afirma Pinto (1994) um instrumento de alienação cultural, servindo como forme de controle social.

Nesse sentido, afirmo estar na autogestão, promoção de autonomia e no estudo como agradável e com prazer, as armas que podem fazer aqueles que sofrem com as mazelas do autoritarismo educacional, entrarem em conflito no sentido de alterar a ordem estabelecida, no sentido de desenvolver a promoção de autonomia, em seu sentido coletivo, libertador, emocional e com responsabilidade. E assim construir uma educação realmente efetiva onde o sujeito seja capaz de pensar por si, de forma crítica, não se prendendo as formatações do ensino formal. Para Reich (1975; 2001) e Neill (1973), está no próprio ato de satisfação sexual, ou seja, de prazer, de alegria de viver, a possibilidade de se desenvolver uma educação voltada para o sentido que viemos defendendo ao longo do texto. Entendendo como crucial nesse debate que a autonomia tem um caráter emocional envolvido, intrínseco a relação, que pode ser reprimido através de atitudes e estrutura autoritárias ou promovido através de relações respeitadas, democráticas e afetivas.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa tem caráter qualitativo, e para tal foi usada a técnica de entrevista semiestruturada em profundidade, com vistas a perceber e analisar vivências caracterizadas pela autonomia ou pelo autoritarismo, bem como seus impactos na formação dos futuros profissionais da área da saúde.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (MINAYO, 1992)

Com o intuito de buscar a profundidade dos significados atribuídos nas experiências dos estudantes durante a graduação, foi usada esta técnica como forma de buscar o protagonismo do participante da pesquisa, constituindo um espaço relacional privilegiado, onde o entrevistado pode expressar livremente suas vivências, emoções e opiniões sobre sua experiência na graduação em saúde, sobre a autonomia e as práticas formativas democráticas e autoritárias que vivenciou. (MORE, 2015)

Como forma de análise de dados foi usado a análise de conteúdo (Bardin, 2006), para absorver das entrevistas a discussão relacionada a categoria em debate. Trabalhando a partir da memória dos estudantes sobre o decorrer de sua graduação, foi critério para participar da pesquisa, estar cursando as últimas fases de algum dos cursos de graduação em saúde do CCS/UFSC. Foram entrevistadas 9 pessoas no total, dos cursos de Medicina, Nutrição, Fonoaudiologia, Farmácia e Enfermagem.

Foram selecionadas as pessoas por critério de conveniência e proximidade com o tema. Conforme as pessoas foram se prontificando a participar de forma voluntária, as entrevistas foram marcadas. Duas entrevistas foram feitas no fim do semestre de 2017.2 e as outras sete no início do semestre de 2018.1. Como forma de manter o sigilo das entrevistas foram atribuídos nomes fictícios aos entrevistados.

As duas perguntas analisadas foram: a) Fale sobre uma situação que você sentiu que sua autonomia foi cerceada no decorrer do seu curso e b) Fale sobre uma situação que promoveu o desenvolvimento de sua autonomia dentro da universidade. Elas tinha como intuito trazer situações cotidianas dos e das estudantes relacionadas a temática como forma de exemplificar as duas situações. Como forma de análise das perguntas foi usada a análise de conteúdo de Bardin (2006) para levantar os temas e falas relacionadas com o tema, sempre usando a teoria reichiana e o conceito de autonomia formulado a partir dela.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As duas perguntas utilizadas, nos deram um riquíssimo e abrangente conteúdo de debate. De início, levantamos já um pensamento importante e marcante, em nenhuma das entrevistas, apareceu como ponto de promoção de autonomia, de crítica e de encontro com o diferente, o espaço considerado principal hoje no ensino, e que considero ser o mais rígido, no sentido conservador da palavra, o espaço

da sala de aula. Sendo este o espaço obrigatório, e considerado de grande valor para a formação dos profissionais, é ele o espaço que aparece como mais autoritário, menos instigador da autonomia, e mais rígido em questão de conhecimento que se passa.

“A sala de aula é muito contrário disso tudo [promover autonomia], num modelo arcaico, de uma pessoa na frente e 50 atrás ouvindo. **Você levanta a mão e se você não fizer uma pergunta você é zuado, é só bad em cima de bad.** Que faz com que você não tenha vontade de pesquisar, participar, corta total. E **os espaços onde os professores não estão, acabam estimulando mais.** Até o estágio final, que é fora da universidade, fora da sala de aula, me propôs muito mais conhecimento e vivência que uma sala de aula.” (Luna, trecho da entrevista, 2018)

“Então, em relação a ensino, você ter um **ensino que é baseado em slides dos professores**, e você não tem tempo, e um curso integral, e você não vai chegar em casa e das 12 as 6 da manhã e ficar lendo, você vai dormir. Então você vai ler os slides do professore e reproduzir aquilo como certo”. (Estrela, trecho da entrevista, 2018)

“Outras coisas são **as aulas, totalmente expositivas, com slides**, slides com fundo azul, letra rosa, odeio isso, não da de entender nada. Muito texto, os professores ficam lendo aquela texturada toda, daí tu fica no celular, por que é um pé no saco, ninguém consegue ficar 4~5 horas, tem aula que são 4 créditos, eu já acho isso bizarro, **nenhum humano na vida tem condição de ficar esse tempo prestando atenção o tempo todo em tudo**”. (Sol, trecho da entrevista, 2018)

“Aquela parede de **aulas muito antigas assim, métodos de ensino muito antigos sabe, aulas enfileiradas, estudantes não se olham na cara por que isso nunca foi promovido.** Não é promovido conversa entre nós, para se conhecer e discutir. Acho que isso influencia bastante a autonomia estudantil, esse método de aula. Ai alguns professores até tentam fazer algo diferente, ainda assim é limitado. **Tem aulas de alguns professores específicos que são muito melhores que essas aulas de slides**, que tentam estimular o pensamento crítico, mas as coisas são muito engessadas.” (Gaia, trecho da entrevista, 2018)

Essas quatro falas, expressam a grande limitação que tem hoje o espaço da sala de aula. Aulas maçantes, com metodologias desestimulantes, com professores sem empatia alguma com os estudantes, provocam o que estamos afirmando, uma falta de compromisso da universidade com a promoção de autonomia, com um estudo relacionado a desejo, a vontade de aprender, de produzir um conhecimento relevante. O estudo se relaciona com cansaço, é um “pé no saco”, e a figura do professor se torna a representação maior disso para o estudante. Corroborar com a afirmação:

“Uma universidade que não promove potencialidades, que converte o estudo em algo repetitivo e cansativo, destrói a curiosidade, pois acaba se tornando um monte de salas de aulas, onde as/os estudantes escutam e copiam” (PAIM e KOVALESKI, 2017, pág. 408)

Nesses casos, não há nenhuma democracia real, não existe qualquer compromisso com as funções vitalmente necessárias nesse processo de ensino, não há uma relação afetuosa, de amor, vinculada ao prazer, ao desejo, ao contraio, há “*bad* em cima de *bad*” segundo uma das entrevistas, está claramente ligada há uma relação vazia de contato, impregnada de cansaço. Por seguinte, ler slides, falar sem parar, não ter espaço para o debate, sem sombra de dúvidas, não são trabalhos vitalmente necessários, nesse sentido é possível acessar essas informações de outra forma, mais saudável e menos danosa, além disso ousar afirmar que certas aulas contribuem mais para o adocimento dos estudantes do que para a aprendizagem. E por fim, o compromisso com o conhecimento e a ciência natural, também não é algo que em casos como esse, onde não há debate ou espaço para o contraditório. Vejamos o exemplo a seguir

“Uma situação muito marcante de privação de autonomia, foi uma prova, foi muito marcante para mim. Teve uma resposta que estava errada, segundo a literatura estava errada aquela resposta. Nos questionamos o professor, e mandamos um e-mail com 4 literaturas dizendo olha, segundo essas 4 literaturas a resposta certa será a tal alternativa e não a alternativa que o Sr. colocou como certa. **E ele respondeu que quem sabe mais é quem está trabalhando, então a opinião dele vale mais que a dos livros.** Uma colega nossa

então colocou assim "Ueh, professor, mas não é medicina baseada em evidência, ou é baseada em achismo?". E daí ele simplesmente responde com uma grosseria absurda que essa estudante não ia ser alguém na vida, que ela teria altos prejuízos no trabalho como médica, que ele esperava não encontrar com ela no meio da medicina, por que já viu que ela era uma pessoa que não valoriza os mais velhos. Então pra mim, esse é um exemplo muito bom de quando a gente não pode ter autonomia na universidade. Não podemos questionar os mais velhos segundo esse professor, mesmo que eles estejam colocando condutas erradas." (Estrela, trecho da entrevista, 2018)

Aqui vemos, um professor usando de sua função professoral e os poderes atribuídos a ele, avaliar no caso, como forma de opressão explícita e violenta. O questionamento foi refutado com base na irracionalidade do poder que ele possui para refutá-lo, e não refutado com uma base racional, baseado num argumento científico. "*Quem sabe é quem está trabalhando*", quando comparamos está fala com o discutido anteriormente, entendendo como não-trabalho uma atividade que seja prejudicial ao processo da vida, só uma conclusão é possível, o que este professor faz nesse momento é um não-trabalho. A violência cometida pelo professor, tem consequências na vida dos estudantes, como Reich (1985) nos demonstrou o medo, a angústia, a ansiedade, afetam a pessoa diretamente, o corpo como um todo sente e adoce. É importante deixar claro, que isso não significa que esse professor reproduza isso a todo instante, estamos obviamente analisando o fato descrito pela estudante. Porém, é um absurdo institucional, que algo assim ocorra e os estudantes não tenham possibilidade real de contrapor, principalmente por medo das consequências, tais atitudes devem ser denunciadas e punidas com rigor.

Temos outro exemplo, que circula essa temática, onde o conhecimento do professor é questionado, e a resposta é irracional.

**“Então, vejo que desde a grade, como a forma de avaliar, como os professores agem com os alunos dentro de aula, é bem uma questão de autoritarismo mesmo, bem pesado assim.** Acontece muito de até rolar às vezes, professores discordam entre ele, nos conteúdos que nos ensinam e daí eles entre eles não conversam. **Daí tu tens que aprender várias formas e várias linhas pra agradar cada professor.** Por que se tu pega a ideia de um professor e transcreve na prova ou

em algum artigo de um outro professor que pensa dessa **forma ele age como se aquilo estivesse errado e não como aquilo sendo uma outra linha de pensamento ou uma outra forma**, pra ti ver como a coisa é autoritária mesmo, por que **a ideia pessoal de cada um é a lei.**” (Olinda, trecho da entrevista, 2018)

Não há qualquer preocupação com o estudante, com aquele que está aprendendo, a preocupação aqui está em reproduzir aquilo que se acha correto sem debates ou críticas, concordar com aquele que exerce a autoridade, no sentido que viemos falando, uma autoridade por si e não uma autoridade natural atribuída pela capacidade daquele que há exerce em relação as necessidades do grupo na qual está inserido (NEIL, 1973; MARINI, 1977). A violência instituída nesses exemplos, são fatos corriqueiros na vida estudantil.

“É difícil responder um momento [que a autonomia foi cerceada], **por que isso pra mim é rotina**, por exemplo lembro muito da quarta fase onde tem a pior anatomia de todas, que tu fica muito tempo estudando aquela merda daquela disciplina, **é muito tempo, que é muitos finais de semana**, na sétima fase tu tem **40 e poucas provas no semestre**, é isso, é uma atitude de retirar sua autonomia, não explícito, *“ha você não pode falar aqui”*, mas é algo cotidiano, é explícito quando um professor fica atacando o SUS dentro da sala de aula e **você não pode falar, debater com ele, por que isso não é permitido fazer tanto socialmente como ele também não dá espaço para isso**. Quando ele comete **atos machistas, homofóbicos na sala de aula, ou iatrogênicos no seu cotidiano você não consegue falar, não sente vontade, e é meio que proibido de falar, isso retira a autonomia**, a gente vê estudantes, professores e profissionais cometendo atos antiéticos e não podemos falar nada sobre isso...são processo que vão tirando autonomia, **até te retiram a vontade de tu ser autônomo**, por que parece que você só vai poder pensar como você quando você sair desse núcleo da universidade controlador, tem uma forma de poder bem controladora e disciplinar.” (Chico, trecho da entrevista, 2018)

“**Palavra do aluno não vale**, a priori o estudante sempre está mentindo. É tanta coisa né? Sei lá eu tenho q fazer uma prova

quando estou muito mal, as vezes emocional, pra fazer aquela prova. **E aí tu fala com professor ele e fala que tu tem que arranjar atestado. Por que tua palavra nunca vale nada.** Se tu trouxeres atestado em dois dias a gente consegue fazer na próxima semana. Daí tu tem que ir no médico, um posto de saúde, e dizer pra ele "*estou mal, preciso de um atestado para n fazer uma prova*", sendo q a minha palavra devia bastar, eu sei o que estou sentindo, o professor não sabe, inclusive o médico não sabe. Daí vai do médico acreditar no que dizendo ou não." (Sol, trecho da entrevista, 2018)

Estas falas trazem muitos elementos de que a universidade tem que se preocupar sobre como se dá o ensino na sala de aula. A forma de avaliar, a carga horária, atos machistas, homofóbicos, racistas, iatrogênicos, a não crença no estudante e na sua capacidade, vão se acumulando e retirando a vontade do estudante de ser autônomo, de se esforçar para ser crítico, causando consequências graves na vida dos estudantes envolvidos, é aqui que mora a questão central do debate sobre o caráter emocional da autonomia. Essa rotina de repressão e autoritarismo gera resignação, medo, angústia e ansiedade, e não conhecimento, vontade de estudar, responsabilidade e capacidade crítica.

No que se refere aos momentos de cerceamento da autonomia, por fim há de se salientar os momentos onde os próprios estudantes são aqueles responsáveis por cercear a autonomia de outros. Em geral por duas formas, a primeira a competitividade que há entre eles.

“Os estudantes coletivamente são muito fragmentados também, **não é nada incentivado a coletividade, as vezes até é oposto disso, incentivado uma competição**, as matriculas nas disciplinas que divididas em várias, consegue escolher matricula na grade que quer quem tem o maior IAA, se tu precisa desse horário ou não, tanto faz.”(Sol, trecho da entrevista, 2018)

Há então na universidade várias estruturas, que usam o sistema de IAA (Índice de Aproveitamento Acumulado) para conseguir certos horários de disciplinas, mas também para conseguir bolsas, estágios, monitorias, participação em pesquisas. Uma ideia de meritocracia, que se baseia na perspectiva que todas as pessoas partem do mesmo lugar para alcançar as notas, quando percebemos que tal perspectiva é

bastante equivocada. Há muitas diferenças entre as pessoas. A fala a seguir ilustra bem esta situação:

“Eu trabalho e tenho uma filha de 5 anos. E tenho uma namorada. Então tenho pouco tempo. Eu às vezes tenho que fazer opções, deixo de viver um pouco pra conseguir atingir meus objetivos. Esse ano já deu uma melhorada, **quando digo tempo, não é necessariamente minuto, ou horas, é preocupações, às vezes tu tá na aula pensando, pó tenho uma audiência daqui a pouco.** Que nem essa semana, qual é minha preocupação, tenho uma reunião na escola da minha filha, que é lá em Forquilha, as 7 da noite, e saio daqui às 6. como chegar lá em uma hora. **Ai já fico sofrendo por antecedência. Hoje estava com uma hora livre no trabalho, e já fiquei pensando vou ler pro TCC, daí já fiquei pensando nisso, como vou fazer ou não fazer.**” (Jonas, trecho da entrevista, 2018)

Nesses exemplos, vemos outro ponto que demonstra o que Marini (1977) fala sobre como o neoliberalismo é introjetada na universidade, aqui com a ideia da meritocracia e da competitividade como bases das estruturas e regras universitárias. Da mesma forma, podemos ver na fala a seguir, a ideia de que os estudantes passam a reproduzir esses valores, sendo o que em falas anteriores apareceu como os estudantes sendo colocados em “caixas”. São de fato formatados dentro de perspectivas neoliberais. Temos dois exemplos nesse sentido.

“E algo, que vivenciei muito no meu curso, e que **somos ensinados a pensar num coletivo cego**, num coletivo que segue regras, não um coletivo de pensamento, um coletivo no sentido de vocês tem **que seguir essas regras, por que nos sempre seguimos, eu segui e estou dizendo para vocês seguirem.** Então se você tenta sair disso e criticar um pouco você é taxado no curso. Tem vários exemplos, mas a questão da EBSEH [Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares] e a mais latente, onde foi colocado para todo mundo que todos tinham de ser a favor dela. Mas eu que era contra a EBSEH **cheguei a ser perseguida pelo coordenador de curso, por professores. Fui ridicularizada por professores dentro de sala de aula. Meus colegas não olhavam mais na minha cara.** Então você tem uma vivência horrível, por que você é

contra algo que aquele coletivo defende cegamente.” (Estrela, trecho da entrevista, 2018)

“Querendo ou não tu tá ali, conversa com o **paciente sozinha, e não tem liberdade de criação de nada. Aí tu fica meio robô né**, o paciente senta na tua frente e tu fica **"preciso procurar interações medicamentosas**, preciso procurar interações medicamentosas, preciso procurar interações medicamentosas". Sendo que tu podia pensar em N outras coisas, e **tu fica totalmente condicionada aquilo, porque que é aquilo q te passam em sala de aula sabe, e aí quando tu faz outra coisa, elas vem te perguntar se tu fez isso**. Aí tu tem que entregar papeis escritos com a dispensação q tu fez, e todas as coisas q tu coletou. E as vezes tu tava ouvindo ali a pessoa, e auxiliando ela, mas isso n conta pra nada.” (Sol, trecho da entrevista, 2018)

As duas falas, mostram diferentes situações de vivência das estudantes, onde elas têm de lidar com esta situação de formatação da forma de ser dos estudantes. A primeira uma opressão política, que envolve professores e estudantes. A segunda uma situação de prática profissional, em como lidar com o paciente, uma forma que reproduz a própria forma que os estudantes são tratadas na universidade, sem empatia, sem contato, focado no problema, na doença, e não no sujeito que está sendo atendido. As duas situações, são exemplos claros de práticas irracionais, não focadas nas funções racionais da vida, que resumem de certa forma muito do discutido até aqui, juntando diversos fatores discutidos, regras contra produtores, ignorar ou reprimir as diferenças, formatar uma forma de ser estudante, não confiança na ação do estudante, não espaço para o debate e o contraditório e competitividade entre os estudantes.

Essas situações correspondem a ideia Reichiana (2001) de que há uma certa forma de agir, contrária as funções vitais da vida, que vai se espalhando através das relações autoritárias, e as reproduzindo de forma contundente, na qual ele nomeou de peste emocional. Essa relação autoritária reproduzida sem fim, que tem consequências adoecedoras em todos, nos que praticam e nos que sofrem com ela.

### **Promoção de autonomia, estudantes e professores resistem**

Por fim, quero trazer aqui, os exemplos de promoção de autonomia que apareceram nas entrevistas. Eles podem ser resumidos

praticamente em duas situações: Professores e profissionais que enfrentam a estrutura básica da universidade neoliberal e que se mostram como alternativas de apoio aos estudantes, incentivando a criticidade e criatividade com confiança no estudante e sua capacidade e estudantes que coletivamente se organizam no movimento estudantil sendo assim pontos de resistência e de aprendizagem em conjunto, para a partir da coletividade superar as barreiras impostas no decorrer da graduação.

Este apoio dos professores ou profissionais orientadores se deu fora da sala de aula, em momentos como orientação de estágios e TCC. Acredito que seja principalmente pela proximidade que nesses momentos se tem de se aproximar na relação pessoal entre eles, onde numa sala de aula com quarenta, cinquenta estudantes se tornam mais difícil. Dentre todos os entrevistados seis deles falaram sobre a relação com professor ou um profissional no estágio como algo que lhe promoveu autonomia. Selecionei duas falas a seguir que resumem de forma geral todas elas.

“Agora no estágio eu sinto essa autonomia. Que é bem louco, por que já fiz outros estágios, mas no estágio que estou agora que é numa UBS, **foi o primeiro lugar que senti autonomia de poder tomar decisões**, como futura profissional. Porque outros estágios querendo ou não tudo que a gente fazia era super supervisionando, não que lá não seja, **mas tenho liberdade de poder criar, tanto vínculos, quanto momentos e espaços, e de fazer coisas, sabendo que as pessoas estão confiando em mim pra aquilo**, e isso desenvolve uma responsabilidade profissional muito grande. Sabe, por que **se eu não tivesse passado por isso, eu chegaria no mercado de trabalho e não teria confiança nenhuma** em dizer que tu tem que comer algo antes de tomar tal comprimido. Entendeu? isso é **uma coisa muito básica, e a graduação não me proporcionou**, uma confiança como profissional, obvio que vou enfrentar várias situações né, que vou ter dúvidas e não vou saber. **Mas ter essa sensação antes de se formar foi muito bom, uma sensação de que a minha supervisora confia em mim, que não sou um idiota que só estou ali pra fazer uma coisa feita um robzinho, que foi a sensação que tive na graduação e em outros estágios.**”  
(Sol, trecho da entrevista, 2018)

“A instituição não fez muito para minha autonomia, mas teve alguns professores que fizeram. A partir do momento que eu quis estudar teatro envolvendo com o meu curso, teve uma professora que me recebeu de portas abertas para que eu comesse a estudar o processo de comunicação dentro do curso. Tive muito apoio da professora, me abraçou nesse sentido.” (Chico, trecho da entrevista, 2018)

A primeira fala, mostra o sentimento da estudante ao sentir que há confiança na pratica dela e nas escolhas que ela vai tomar, além de apoio, para corrigir qualquer erro. É evidente a diferença entre um estágio assim e o estágio citando na página anterior onde a mesma estudante fala de se sentir como um Robô. É nesse sentido que devemos avaliar profundamente as práticas de ensino a partir de um conhecimento científico sobre tal assunto e construir os cursos nessa perspectiva.

Além disso cinco das pessoas entrevistadas, tendo em vista que algumas deram os dois exemplos, falaram do movimento estudantil, de momentos de coletividade estudantil como forma de promoção da autonomia:

“Participei de um projeto de extensão, que era uma vivência, que **era feito por estudantes para estudantes** e isso já promove autonomia, por que são **estudantes pensando aquilo que falta na graduação, aquilo que a gente sente falta, aquilo que não acontece e deveria acontecer**. Além disso tu tinha autonomia de escolher se quer estar no espaço ou não. Se tu quer chegar naquele horário ou não. Enfim tu sabias o que estava perdendo. **Tu tens autonomia suficiente de decidir por ti se tu queres estar no lugar ou não. Faz tu pensar por si só.**” (Sol, trecho da entrevista, 2018)

“Uma coisa que foi importante, na promoção de autonomia dos estudantes pra mim, foi a jornada acadêmica do meu curso, que desde o começo foi feita só pelos professores, não tinha abertura para os alunos dar opinião, pensaram em quem trazer, ou até pedir o gosto dos alunos do que eles queriam. **E no semestre passado teve uma mudança nisso, e o pessoal do Centro Acadêmico [CA], conseguiu fazer, organizar e montar, uma jornada acadêmica, totalmente voltada para**

**os alunos.** Então foi perguntado para os alunos o que eles gostaria de ver.” (Olinda, trecho da entrevista, 2018)

“Um espaço que eu sempre senti bastante autonomia, e ela sendo desenvolvida, foi com **o movimento estudantil.** Por que **foi a partir dele que comecei a criticar muitas coisas dentro do meu sistema curricular,** e daí comecei a pensar que uma coisa é estudar pra tirar uma nota boa na prova pra pensar e outra coisa é estudar pra vida. Então tive que começar a diferenciar isso, por que comecei a perceber que **os professores não necessariamente estavam preocupados com aquilo que era mais prevalente,** mas sim passar a área dele como se fosse a área mais importante. Por exemplo tem uma aula de pálpebra de 4 horas, pra mim é uma coisa insignificante frente às demandas de saúde da população. Estudar mais uma diva, um resfriado, valem muito mais a pena eu me capacitar pra isso do que ficar tanto tempo estudando pálpebra. Então isso foi algo que estimulou muito minha autonomia, **quando comecei a pensar como o currículo não respondia a sociedade de alguma forma”.** (Estrela, trecho da entrevista, 2018)

A coletividade estudantil, através do movimento dos estudantes, se mostra uma das armas para tornar a universidade mais crítica. O sentimento de estar entre iguais e poder construir algo efetivo de forma coletiva e, ao contrário do que muitos podem afirmar, construir um debate científico a partir da iniciativa de “meros” estudantes, ou ainda a capacidade de analisar os problemas da universidade, a partir da vivência estudantil, sendo os estudantes os agentes centrais no processo de ensino aprendizagem, sofrendo na pele as problemáticas autoritárias da universidade, são pontos que potencializam a vivência estudantil, abrindo novas possibilidades dentro da universidade (TRAGTENBERG, 1979; PINTO, 1997).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos relatos dos entrevistados, de suas percepções e vivências na graduação dentro do CCS/UFSC relacionadas com a promoção de autonomia ou seu cerceamento, percorremos o ousado caminho de inserir a teoria Reichiana dentro do debate da saúde coletiva, com nossa proposta de democracia natural do trabalho, dentro do processo educativo, da universidade enquanto formadora de

profissionais e produtora de conhecimento, com função social em conexão com as necessidades da população, relacionando o ensino com a necessidade de se comprometer com as funções racionais da vida, do amor natural, trabalho vitalmente necessário e conhecimento.

Percebemos que há sim indícios de uma influência do neoliberalismo como já apontada por diversos autores, no ensino universitário. Formando uma massa de profissionais dentro da lógica da meritocracia, competitividade, autoridade por si, saúde como mercadoria e individualismo. O que podemos trazer para a contribuição nessa discussão, é o aprofundamento do debate sobre os efeitos nocivos que a saúde e a educação têm em cada indivíduo que perpassa esse caminho do ensino na estrutura atual.

Ao ter uma educação autoritária e individualista, promovemos pessoas com ansiedade e medo, incapazes de entrar em contato consigo e com outros, e assim reproduzindo mais autoritarismo e individualidade, formando um ciclo de difícil interrupção.

Concluimos reafirmando a importância que há numa educação voltada para o coletivo, com amor e empatia, com respeito às diferenças e com o foco na função de promover pessoas capazes de serem autônomas, críticas para que assim tenham maior capacidade de alterar o meio em que vivem no sentido das funções racionais da vida. O conceito de autonomia que construímos a partir da teoria Reichiana, das contribuições de Neill e do conceito de determinação social do processo saúde doença, é importante no sentido de agregar diversos debates em torno da autonomia e seu caráter coletivo, emocional, libertador e crítico, numa ideia que deve ser ainda aprofundada e debatida de forma mais ampla, para que consigamos avançar na prática de promoção desta autonomia no ensino de forma geral.

Os entrevistados anseiam por uma educação promotora de autonomia, crítica e coletiva, apesar de toda uma vivência dentro de uma universidade contraditória em si, que dá espaço para o diferente ao mesmo tempo que o cerceia, tomando o tempo de vida de estudantes e professores com atividades irracionais em relação à vida.

Da mesma forma que a formatação, que a robotização (como dita por uma das entrevistas) dos sujeitos, em torno de uma ideia neoliberal, onde educação e saúde são tidas como mercadoria, e não como necessidades da vida individual e coletiva, vimos também que há sim resistência. Professores e estudantes, voltados para a coletividade e a promoção de autonomia, lutam diariamente contra a estrutura que a vida as impõe. Nesse sentido, fica a reflexão da necessidade que temos de pensar em todos os espaços da universidade na qual pertencemos o que

podemos fazer, a partir da responsabilidade com a vida, com o prazer de viver e a felicidade em perspectiva coletiva. Como enfrentar o autoritarismo presente na estrutura e em nós mesmos, pois somos constituídos numa sociedade assim, para que possamos, a partir destes questionamentos, alterar esta situação de propagação, do que Reich chamou de peste emocional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.14, n.1, p.41-65, 2004.

DA ROS M. A. A ideologia nos cursos de medicina. In: Marins J.J.N., Rego S., Lampert J.B., Araújo J.G.C. (Orgs.). **Educação médica em transformação: instrumentos para a construção de novas realidades**. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 224-244.

MARINI, R. M. A universidade brasileira. **Revista de Educación Superior**, nº22, México, Abril-Junho, 1977. A tradução do espanhol ao português é de Fernando Correa Prado, com revisão de Rodrigo Castelo Branco e Vitor Hugo Tonin. Disponível em: [http://www.marinescritos.unam.mx/pdf/053\\_universidade\\_brasileira.pdf](http://www.marinescritos.unam.mx/pdf/053_universidade_brasileira.pdf) Acesso em: 20/02/2018

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1992.

MORÉ, Carmen L.O.O. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde Dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**, v. 3, p 126-31, 2015

NEILL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo: Summerhill**. Ibrasa, 1973.

PAIM, M. B.; KOVALESKI, D. F. Processo avaliativo e participativo: a experiência do VER-SUS Florianópolis In: FILHO, C. C. d S.; GARCIA Jr., C. S.; KOVALESKI, D. F. (Orgs.) **VER-SUS Santa Catarina Itinerários (trans)formadores em saúde** Tubarão: Copiart, 2017

PINTO, A. V. A questão da universidade 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994

RAMPINELLI, W. J.; ALVIM, V.; RODRIGUES, G. (Orgs.) **Universidade: democracia ameaçada** São Paulo: Xamã, 2005

RAKNES, Ola. **Wilhelm Reich e a orgonomia**. Summus Editorial, 1988

REICH, Wilhelm. **A função do orgasmo**. Editora Brasiliense, 1975.

\_\_\_\_\_, Wilhelm. **Análise do Caráter**. Martin Fontes, 1995

\_\_\_\_\_, Wilhelm. **Psicologia de Massas do Fascismo**. Martin Fontes, 2001

SADER, E. Notas sobre a Globalização In: MATTA, Gustavo Corrêa; LIMA, Júlio César França (Orgs). **Estado, Sociedade e formação profissional em Saúde: Contradições e desafios em 20 anos de SUS**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2008.

SERRANO, Xavier. **Contato, vínculo e separação**. Summus Editorial, 1997.

\_\_\_\_\_, Xavier; PINUAGA, Maitê. **No despertar do século XXI: ensaios ecológicos pós-reichianos**. Casa do Psicólogo, 2004.

\_\_\_\_\_, Xavier. **Profundizando en el diván reichiano**. Biblioteca Nueva, 2011

TRAGTENBERG, M. **A Delinquência Acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder**. São Paulo, Editora Rumo, 1979, pp. 15-23,

## **APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE (CCS)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA  
(PPGSC)

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

#### **Informações sobre a pesquisa:**

Prezado(a), você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa sobre a promoção da autonomia na graduação em saúde. Esta pesquisa está associada a dissertação de mestrado de Giordano de Azevedo, do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal de Santa Catarina. Este projeto possui como pergunta de pesquisa: Na percepção dos estudantes, a formação em saúde no CCS/UFSC promove autonomia?

Sinta-se absolutamente à vontade em deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem ter que apresentar qualquer justificativa. Ao decidir deixar de participar da pesquisa você não terá qualquer constrangimento com o pesquisador e nenhum outro tipo de prejuízo.

Entende-se que ao estudar e compreender as questões referentes ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes da formação em saúde, possa se favorecer a construção de uma educação universitária que caminhe na direção da promoção da autonomia das pessoas que percorrem a graduação propiciando a formação de profissionais capazes de atuarem no sentido da promoção da saúde e da qualidade de vida.

A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação nesta pesquisa. Caso aceite participar desta pesquisa, você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação. Se concordar em participar desta pesquisa duas vias deste documento deverão ser rubricadas e assinadas por você e pelos pesquisadores. Uma das vias é do participante, guarde-a cuidadosamente, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante seus direitos como participante da pesquisa.

A identidade dos informantes será mantida em absoluto sigilo, sendo os pesquisadores os únicos a ter acesso aos dados, os quais serão arquivados sob responsabilidade dos pesquisadores e eliminados após cinco anos. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros, revistas científicas ou na biblioteca universitária, os quais

mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada a sua privacidade.

Os participantes serão estudantes de graduação nos cursos do Centro de Ciências da Saúde da UFSC na última fase do respectivo curso. A coleta de dados será em formato de entrevista semiestruturada, onde serão feitas questões referentes ao tema, sem repostas certas ou erradas ou juízos de valores, com duração prevista entre 30 e 40 minutos. As entrevistas serão gravadas em áudio, porém a transcrição não será literal, podendo o pesquisador adicionar suas observações sobre a entrevista.

Por ser uma pesquisa de caráter qualitativo, as perguntas buscarão provocar reflexões a respeito da sua vivência durante a graduação, tendo como benefício um espaço para discussão e estímulo a significar experiências passadas relacionadas com a promoção ou cerceamento da autonomia. Os resultados da pesquisa também trarão benefícios indiretos aos participantes ao contribuir na compreensão do processo de ensino-aprendizagem e na promoção da autonomia como importante componente educativo.

Os riscos referentes a sua participação nesta pesquisa referem-se a possíveis constrangimentos ou desconfortos ao expor suas vivência na graduação e sua opinião sobre a temática. Para minimizar esses riscos a postura do pesquisador durante a entrevista será acolhedora e sem qualquer emissão de juízos de valor, contribuindo para um ambiente seguro, onde você possa se expressar da melhor forma possível. Caso sinta algum tipo de desconforto no decorrer da entrevista, sinta-se à vontade de indicar ao pesquisador, o pesquisador compromete-se a interromper a entrevista e oferecer suporte psicológico necessário, assim como o participante tem total liberdade de recusar-se a dar continuidade. Durante os procedimentos de coleta de dados você estará sempre acompanhado pelo pesquisador, que lhe prestará toda a assistência necessária ou acionará pessoal competente para isso.

Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada. Os pesquisadores comprometem-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos ou sobre o projeto, você poderá entrar em contato com o pesquisador a qualquer momento pelo telefone ou e-mail abaixo. Você também poderá entrar

em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC por meio das informações abaixo.

**Pesquisador Principal: Giordano de Azevedo**

Endereço Residencial: Rua Taquaras nº 70, Carvoeira.

E-Mail: [gjo.zeva@gmail.com](mailto:gjo.zeva@gmail.com)

Telefone: 48 999964922

**Pesquisador Responsavel: Douglas F. Kovalesski**

Endereço institucional: Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Centro de Ciências da Saúde. Universidade Federal de Santa Catarina. Campus Universitário - Trindade CEP: 88040-900 - Florianópolis – SC.

e-mail: [douglas.kovalesski@ufsc.br](mailto:douglas.kovalesski@ufsc.br)

Telefone: 48 3721 5861

**Comitê de Ética em Pesquisa: CEPSH/UFSC**

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina. Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPSH. Reitoria II. R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, 4º andar, sala 401. Trindade. CEP: 88040-400 - Florianópolis, SC.

E-mail: [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br)

Telefone: (48) 3721-6094.

Assinatura dos pesquisadores:

\_\_\_\_\_  
Giordano De Azevedo

\_\_\_\_\_  
Douglas F. Kovalesski

**CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, li este documento e obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido(a) e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa.

Assinatura \_\_\_\_\_ do(a)  
participante: \_\_\_\_\_

Telefone \_\_\_\_\_ para  
contato: \_\_\_\_\_

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_.

## **APENDICE B – Entrevista Semiestruturada**

### **Perfil do entrevistado**

Idade:

Renda familiar média:

Bairro onde mora:

Origem escolar:

Gênero no qual se identifica:

Raça no qual se identifica:

Onde você nasceu? Mora em Florianópolis a quanto tempo?

Como foi processo de mudança? (Caso não seja daqui)

Possui meio de transporte próprio?

Participa ou participou durante a graduação de alguma entidade estudantil, CA, DCE, organização política? Se sim qual, como foi esse processo?

### **Entrevista Base**

- a. O que você pensa sobre autonomia na formação? qual a importância que enxerga nela no processo de aprendizagem?
- b. Qual o papel de universidade na promoção de autonomia do estudante?
- c. Como você enxerga a relação da saúde com a autonomia de alguém?
- d. Fale sobre uma situação que você sentiu que sua autonomia foi cerceada no decorrer do seu curso?
- e. Fale sobre uma situação que promoveu o desenvolvimento de sua autonomia dentro da universidade?