



## REPRESENTAÇÕES DE SI E VERGONHA MORAL NO FRACASSO ESCOLAR DE UNIVERSITÁRIOS

DOI: 10.37702/2175-957X.COBENGE.2022.3929

Vanessa Aparecida Alves de Lima - limavanessa@uol.com.br  
Universidade Federal de Santa Catarina

Kelly Jessie Queiroz Penafiel - kellyjessierm@gmail.com  
Universidade Federal de Rondônia

Janaina Renata Garcia - janaina.garcia@ufsc.br  
Universidade Federal de Santa Catarina

**Resumo:** Buscou-se compreender como os estudantes de um campus de uma universidade pública federal catarinense se representam após uma experiência de fracasso escolar e, se o sentimento de vergonha (moral) está presente. A pesquisa é fenomenológica com questionário semiaberto e um dilema moral. Participaram 146 universitários das fases iniciais (1ª a 6ª fase) e 63 das fases finais (7ª a 10ª fase). Os universitários pesquisados, estudantes dos cursos de engenharia oferecidos pela instituição, não tem o sucesso escolar como um valor moral central na constituição da identidade. O sentimento de vergonha moral não é apontado, a tristeza é o sentimento preponderante e aumenta na reincidência das reprovações. Depreende-se dos dados que os sentimentos resultantes do fracasso escolar, para os universitários, são em função da autoestima, que é uma representação de si positiva, mas não moral. Os universitários sentem-se pressionados pelas exigências acadêmicas e exprimem o desejo de se ajustar às exigências do mercado de trabalho, sem questionamento crítico.

**Palavras-chave:** universitário, vergonha moral, fracasso escolar.



## REPRESENTAÇÕES DE SI E VERGONHA MORAL NO FRACASSO ESCOLAR DE UNIVERSITÁRIOS

### 1 INTRODUÇÃO

A constituição da identidade – o *Eu*, é um conjunto de representações de si (autopercepção) valoradas positivamente, mesmo que conflitivas e contraditórias (LA TAILLE, 2010). Nessa representação, são fatores importantes as expectativas criadas por cada um, os juízos alheios (reais ou construídos) e os sucessos e fracassos objetivamente constatados (LA TAILLE, 2002a). Os valores morais podem ou não ocupar o centro da identidade, por vezes sendo periféricos (COLBY; DAMON, 1993).

Quando valores morais como justiça, honra e honestidade ocupam o centro da personalidade, os sentimentos relacionados a situações que envolvem tais valores são reputados como morais (LA TAILLE, 2002a, 2002b), nessa perspectiva, o sentimento de vergonha moral advém do fato de que certo acontecimento fere o autojuízo de valor do indivíduo que, inferiorizado e exposto, percebe que o modo como se vê está em desacordo com o modo como é visto, além do que, teme o juízo de outrens que valoriza e respeita (HARKOT-DE- LA-TAILLE, 1996).

A beleza física pode ser o valor central na identidade de uma pessoa, enquanto valores como justiça e honestidade não o serem, ou seja, a pessoa faz mais investimentos, tem mais força motivacional para manter-se bela do que para ser justa e honesta. E como a beleza física não é um valor moral, não é uma norma ou valor que implique o bem estar da comunidade, a moralidade também não é central naquela personalidade.

La Taille (2002b) adota o termo autorrespeito para as representações de si positivas, que incluem os valores morais e, autoestima, para aquelas estranhas ou até contrárias à moralidade. Percebe-se que os valores não morais caracterizam uma autoestima, um autovalor, mas não da ordem da moralidade. A vergonha, a depender da motivação, se moral ou não, pode ser da ordem do autorrespeito ou da autoestima.

Como as representações de si são sempre valorativas, e como a vergonha é, em seu sentido negativo, sentimento decorrente de um autojuízo negativo, temos que: se para um sujeito, os valores morais estiverem presentes no conjunto das representações de si, este sentirá vergonha cada vez que suas ações, e até seus pensamentos, forem contraditórios com os referidos valores. Caso contrário, ou seja, se os valores morais não pertencerem ao leque de valores que compõe as representações de si, pensamentos e ações imorais não desencadearão vergonha. (LA TAILLE, 2002b, p. 169).

Se ter um bom desempenho universitário ocupar lugar *central* no rol de valores de determinado sujeito e dos que o cercam, o fato de não se ver como capaz de atuar de modo a garantir isso, passa a ser sinônimo de fracasso escolar, de inferiorização, de diminuição e de vergonha. É preciso destacar que um valor não moral não implica ser negativo, apenas que toma como referência um ponto de vista particular, privado, não universal. São mudanças culturais que tem influenciado a ética de convivência.

Diz-se fracasso escolar às situações que envolvem o distanciamento entre a proposta educacional de uma instituição e a realização da mesma, como formar, reconhecer, integrar e valorizar seus membros, entre outras da dinâmica institucional



(COLLARES; MOYSÉS, 1996; PATTO, 1999; SOUZA; MACHADO, 2004). Repetência gera mais repetência, ao contrário do que sugere a cultura pedagógica em algumas instituições brasileiras de que repetir ajuda o estudante a progredir nos estudos (RIBEIRO, 1991).

A vergonha associada à representação de si tem despontado nas pesquisas da Psicologia Moral como um importante veículo para se compreender o ser humano (ARAÚJO, 1999; HARKOT-DE-LA-TAILLE, 1996; LA TAILLE, 2002a, 2002b, 2007). Partindo do contexto de um centro tecnológico de uma universidade pública federal catarinense, cujos cursos são todos da área tecnológica, integrais, diurnos e cujos índices de reprovação chegam a 60% nas disciplinas das fases iniciais, questiona-se como tais sujeitos se representam e como tem experienciado, na perspectiva da Psicologia Moral, a situação de fracasso escolar. Determinou-se assim, para o caso desta pesquisa, o fracasso escolar na perspectiva da reprovação/desistência de disciplinas.

Vergonha é um desconforto psíquico, às vezes de caráter insuportável, advindo de dois tipos de situação: *a exposição e o juízo negativo* (judicativa). Para Harkot-de-La-Taille (1996), a vergonha ocorre quando o sujeito percebe que o modo como se vê está em desajuste com o que é visto (pelos demais). As experiências de fracasso escolar, como a reprovação, fazem com que surjam sentimentos de inferioridade, inadequação, incompetência e não pertencimento (SIRINO, 2002), podendo-se presumir, que em situação de fracasso escolar o sentimento de vergonha surgirá.

O sentimento de vergonha poderá ocorrer quando as ações se referem a uma *meta* (não obter sucesso, ter fracassado), a um *padrão* (estética, desempenho), a uma *norma* (ao transgredi-la), *humilhação* (rebaixamento) e por *contágio* (sentir vergonha pela ação de um amigo ou irmão). A vergonha base da hipótese da pesquisa relacionava-se a fracassar na meta básica da instituição de Ensino Superior, aprovação nos créditos acadêmicos, assim como à *vergonha judicativa*, que advém do olhar de outrem.

Contudo, não é isso que pesquisas da área tem demonstrado (LA TAILLE; HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2006; PENAFIEL; LIMA, 2016), sendo os sentimentos de tristeza, raiva e revolta os presentes em situações de fracasso escolar, não a vergonha, tendência que foi apontada já a duas décadas por Araújo (1999). Com as mudanças culturais contemporâneas, é de se esperar uma modificação na ética e por conseguinte na moral. Cabe aos pesquisadores enunciar tais mudanças e compreender seus impactos e consequências.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa teve como objetivo compreender como os estudantes de um campus com cursos de engenharia, de uma universidade pública federal do norte catarinense, se representam após uma experiência de fracasso escolar (reprovação/desistência de disciplina), se vivenciam o sentimento de vergonha (moral) em tal experiência e se o sentimento moral de vergonha de fracassar no processo educativo é diferente ao se reprovar nas disciplinas das fases iniciais (básicas) e nas disciplinas das fases finais (específicas) dos cursos de engenharia oferecidos na instituição.

Solicitou-se, durante aulas de disciplinas elencadas com *altos índices de reprovação* (chegam a 60%), tanto nas fases iniciais – bases da engenharia (1ª a 6ª fase) quanto de fases finais – disciplinas específicas da engenharia (7ª a 10ª fase) que os estudantes que já tivessem passado por alguma experiência de reprovação em disciplinas ou desistência (reprovação por Frequência Insuficiente (FI)), participassem da pesquisa. A aplicação foi realizada em sala de aula no horário das disciplinas, tendo o docente responsável pelo horário permitido e se ausentado para dar liberdade aos estudantes.







O cunho da pesquisa é a fenomenologia de método misto (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJER, 2000; SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013). Empregou-se as orientações procedimentais de Chizzotti (1998), Lüdke e André (1986) e Sampiere, Collado, & Lúcio (2013) como base para análise dos resultados, dando aos dados quantitativos, primeiro, um tratamento estatístico.

O instrumento<sup>1</sup> foi um questionário semiaberto onde apenas *uma* questão se diferencia entre os grupos das fases iniciais e finais. Foram conteúdo das questões: identificação dos participantes quanto a fase cursada, idade, gênero e bolsa estudantil; representação de si (no Ensino Fundamental e Médio ou Ensino Superior); histórico de aproveitamento na instituição (aprovação/reprovação); sentimento envolvido na situação de reprovação, hipótese construída com os apontamentos de Penafiel e Lima (2016).

No final do instrumento, como uma questão aberta do questionário, estava um dilema moral<sup>1</sup> apresentando a situação de um formando que, nas fases finais da formação, não consegue um local para fazer o estágio curricular obrigatório em engenharia, com ênfase nas cobranças feitas por professores e familiares. O dilema estimula a emissão de um juízo (moral ou não) presente em situação de exposição pública. *Juízo moral* é o que se pensa, se acredita, sobre como se agiria em determinada situação, sem na verdade estar vivenciando a situação (QUEIROZ; LIMA, 2011).

Atendeu-se aos princípios da ética na pesquisa com seres humanos de acordo com a Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012), obtendo-se autorização de Comitê de Ética conforme Parecer Consubstanciado com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 6065606.9.0000.121 registrado na Plataforma Brasil.

### 3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Obteve-se 209 instrumentos respondidos, sendo 146 das fases iniciais – bases da engenharia e 63 das fases finais – disciplinas específicas da engenharia. 209 representou 12,92% dos estudantes matriculados no semestre da coleta de dados. O semestre/ano da coleta será mantido em sigilo para não identificar os universitários formandos daquele ano. A idade média dos participantes foi de 20 anos para as fases iniciais e 22 anos para as fases finais, dentro do esperado para a escolarização no Ensino Superior no Brasil segundo o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). Ter ou não algum tipo de bolsa e gênero foram variantes da pesquisa, mas não lograram implicações nos resultados.

A forma como o sujeito se percebe e se representa em uma situação é fundamental para compreender o juízo moral do mesmo. O querer fazer (moral), mais do que o *saber fazer*, segundo La Taille (2006 e 2009) é fundamental para se compreender a ação moral ou sua possibilidade.

Os participantes se representam positivamente em relação à vida estudantil, tanto para a época do Ensino Fundamental e Médio quanto para o Ensino Superior. Não há diferença na representação de quem recebe bolsa ou não, mas há no que diz respeito à representação que cada gênero faz de si no Ensino Fundamental e Médio e no Ensino Superior.

O aumento do compromisso dos universitários com a graduação, em comparação com o Ensino Fundamental e Médio, é observado em todos os campos do conhecimento.

<sup>1</sup> Se solicitadas, as autoras se dispõem a fornecer o Relatório de Pesquisa com o detalhamento do instrumento, procedimentos e resultados.

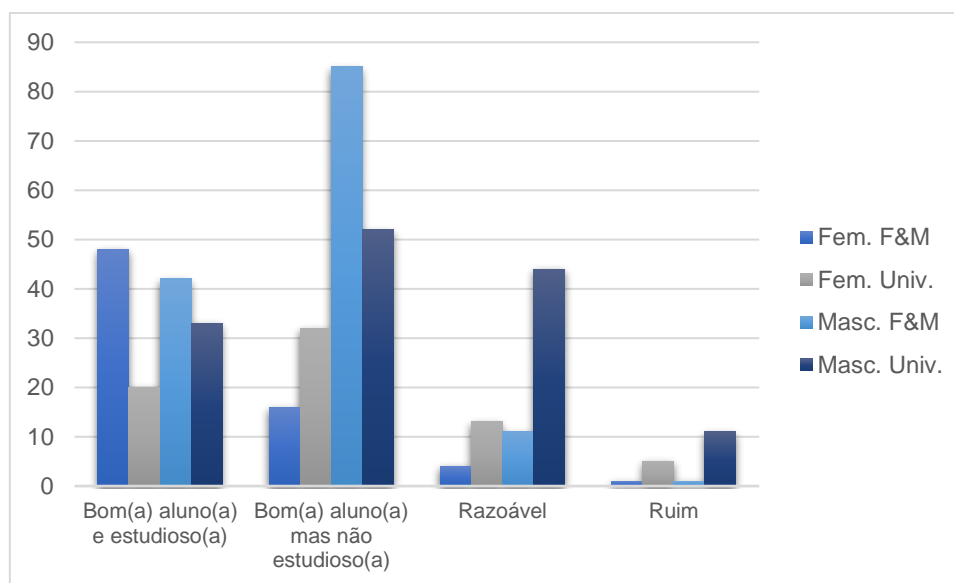




Sabe-se que a exigência com o desempenho universitário, especialmente nos cursos de ciências exatas, é significativa, sendo o resultado admitido como normal e adequado.

As participantes do gênero feminino se representam (nas fases iniciais e finais), como *boas alunas e estudiosas* no Ensino Fundamental e Médio e como *boas alunas, mas não estudiosas/regular/fraca*, no Ensino Superior. Ao contrário dos participantes autodeclarados do gênero masculino (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Representação de si (como estudante) no Ensino Fundamental e Médio e Ensino Superior



Fonte: Autoras (2022).

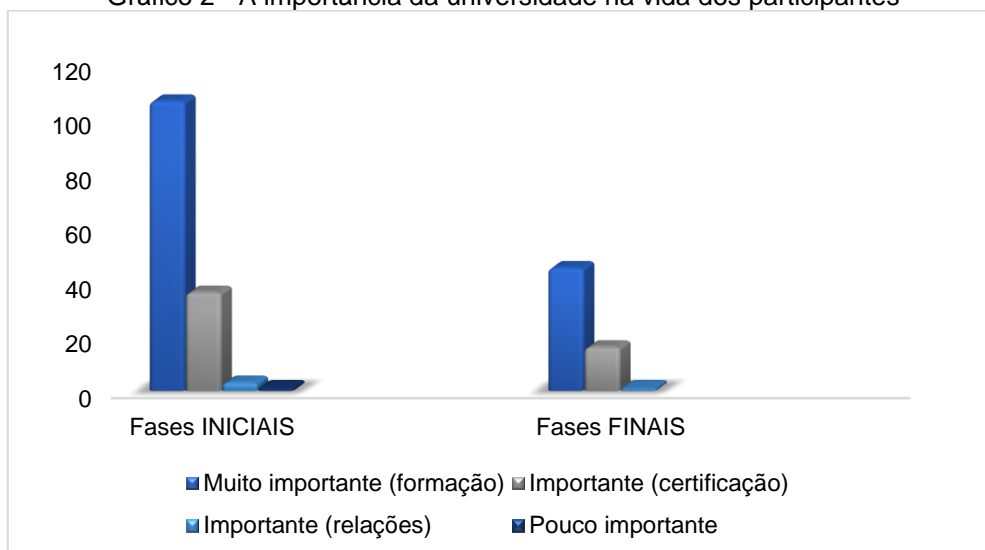
Presume-se que, tomando como base a representação de si no Ensino Fundamental e Médio, acreditavam que o desempenho no Ensino Superior seria sem percalços, mas as exigências da graduação universitária parecem ter modificado a representação de si das participantes.

É fato que a condição sócio-histórica feminina resulta numa formação com pontos de vista diferentes sobre a vida em sociedade (ARAÚJO, 2005; TOSTA, 2017), mas quanto à concepção de dupla jornada, normalmente atribuída às mulheres, se crê, neste caso, não ser um diferencial, pois, como universitários, muitos sujeitos do gênero masculino também moram em repúblicas ou sozinhos, arcando com os afazeres domésticos.

A instituição universidade é tida como *muito importante* para todos os pesquisados, em todas as fases, pela contribuição que pode dar para sua formação (Gráfico 2). Embora corresponda a uma minoria, o registro de que *a universidade é importante pelas relações que lá são estabelecidas* (1,91%), não pela formação adquirida, ou até mesmo, que *não importa*, pois só se está lá *para agradar os pais* (0,96%), materializando situações e comentários conhecidos no dia a dia acadêmico.



Gráfico 2 - A importância da universidade na vida dos participantes

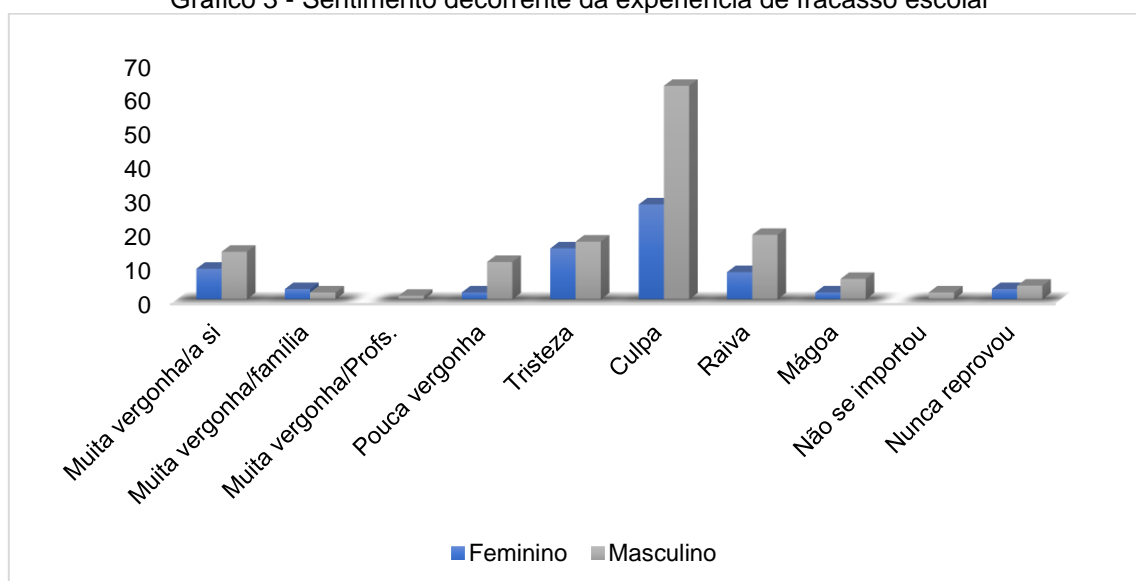


Fonte: Autoras (2022).

Há ainda o fato de que 24,88% não reputam a contribuição da universidade à sua formação, mas apenas que estão lá *porque a sociedade só reconhece os conhecimentos certificados por um diploma*.

Para 72,25% dos participantes, *a universidade é uma instituição muito importante na formação dos indivíduos*, e o sentimento de vergonha só foi apontado por 19,62% dos participantes (Gráfico 2), em meio aos quais apenas um (0,48%) assinalou que sente vergonha em função do *olhar judicativo de professores e colegas*, enquanto entre os demais grupos encontra-se, inclusive, dois (0,96%) que afirmam *nem ter se importado com a reprovação*.

Gráfico 3 - Sentimento decorrente da experiência de fracasso escolar



Fonte: Autoras (2022).

A lógica formal dita que, tendo a universidade como uma instituição relevante (72,25%), a representação de si dos participantes na situação de fracasso escolar seria de





autorrespeito e o sentimento advindo seria a vergonha pela humilhação e exposição, todavia, os dados sobre o sentimento resultante da experiência de fracasso escolar, inclusive na reincidência, problematizam a lógica formal.

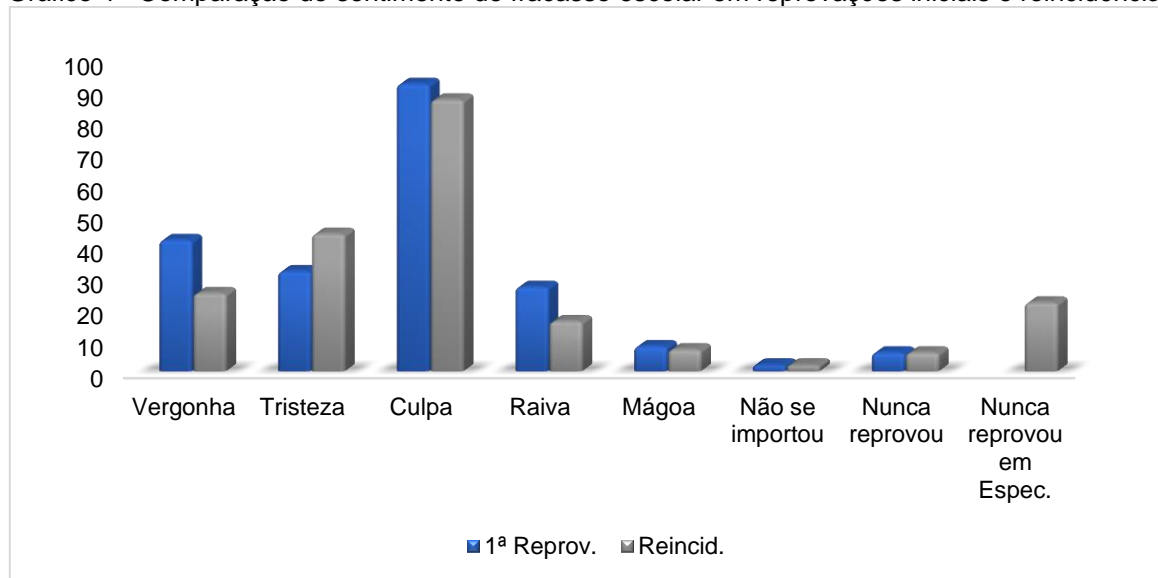
Infer-se, portanto, que para os participantes o fracasso escolar não constitui rebaixamento e humilhação causadas por opiniões negativas de outrem e/ou pela indignidade sentida a partir de uma autossanção negativa, como postula Harkot-de-La-Taille (1996), para a caracterização da vergonha moral.

Entre os que tem sentimento de vergonha como resultado do fracasso escolar, o *olhar judicativo da família* é preponderante somente para 2,39%; para 5,74%, há *pouca vergonha* em reprovar ou desistir de disciplinas na universidade, já que *são coisas da vida*; para 11%, a vergonha se dá porque *o desempenho não corresponde à maneira como se percebem*. Tal elucidação faz crer que a representação dos universitários é positiva, sim, *mas calcada na autoestima, não na autorreferência (moral)*.

Os demais sentimentos dos universitários diante de situações de fracasso escolar, culpa (43,54%), tristeza (15,31%), raiva (12,92%), mágoa (3,83%) e até dois (0,96%) *Não de importei, bola prá frente!* encontram eco nas argumentações do dilema moral, quando apenas 0,96% citam o sentimento de vergonha diante do fracasso de não ser selecionado para um estágio.

Desânimo, desmotivação, frustração e fracasso são sentimentos que comparecem nas argumentações do dilema moral. Tristeza é o sentimento que cresce (21,05%) com a reincidência da reprovação (Gráfico 4). Os participantes se sentem pressionados pelas exigências acadêmicas e exprimem o desejo de se ajustar às exigências do mercado de trabalho, sem questionamento crítico.

Gráfico 4 - Comparação do sentimento de fracasso escolar em reprovações iniciais e reincidências



Fonte: Autoras (2022).

Foi dado como bolsa estudantil qualquer tipo de bolsa que implique pagamento mensal ao universitário como apoio às atividades acadêmicas, sejam as de iniciação científica, projetos de extensão, outras ligadas a pesquisas financiadas ou a bolsa auxílio do Programa de Assistência Estudantil, que prevê bolsa alimentação (Restaurante Universitário), bolsa de auxílio moradia e em alguns períodos, bolsa de auxílio creche.

Recebem algum tipo de bolsa, 46,12% dos participantes das fases iniciais e 62,01% das fases finais, portanto, a inclusão da variável *bolsa* supunha, entre outros aspectos, que



o fato de ser acompanhado e orientado pelas técnicas educacionais da Assistência Estudantil (bolsa auxílio) ou por professores-orientadores(a) (bolsa pesquisa/extensão), o olhar judicativo desses cooperaria para o sentimento de vergonha moral. A hipótese se mostrou falha, pois não se encontrou correlação significativa dos dados com esse aspecto.

Embora seja um campus com cursos tecnológicos, onde historicamente a clientela é preponderantemente masculina, a participação feminina vem aumentando. Na pesquisa houve 53 (de 146) participantes do gênero feminino nas fases iniciais e 17 (de 63) nas fases finais. Declararam-se como *outro gênero* apenas dois participantes, mas não identificaram qual. A inclusão da variável *gênero* presumia que, considerando a ética do cuidado (GILLIGAN, 1982), se poderia encontrar algum dado específico. Tal suposição não se confirmou.

A ética do cuidado até se manifesta nas respostas de participantes das fases iniciais quando identificadas como *vergonha pelo olhar judicativo de familiares*, fator essencial para a expressão do sentimento de vergonha moral, mas os índices não são significativos: 5,66% das participantes do gênero feminino, em contraposição a 1,08% dos participantes do gênero masculino. Tais dados são ainda menos significativos no universo pesquisado (209), onde representa 1,43% (gênero feminino) em comparação a 0,48% (gênero masculino), ambos das fases iniciais.

Justificativas ao dilema moral, como "*Depois de ter passado por tanto sofrimento, o sacrifício de estudar não serviu para nada.*" (observe-se que o participante fala de sentimento/sofrimento, não de dificuldade), além de não defenderem o autorrespeito, revelam ausência de autonomia moral, que pode ser vista como *baixa* autoestima. Não defendem o próprio conhecimento construído, mas sim a necessidade de ajustar-se ao mercado de trabalho, condição acompanhada da pressão (40,19%), culpa (24,40%), decepção/fracasso (21,05%), frustração (20%), tristeza (12,44%), desânimo/desespero (11%), entre outros sentimentos registrados diante do fracasso escolar, como se pode ver nas falas a seguir (o dilema utiliza os nomes hipotéticos de Almerindo/Adelaide).

*[...] não entende os requisitos impostos pelo mercado de trabalho, mas sabe que terá que se adequar, entrar na linha. Sugiro que ele (Almerindo) procure ajuda. (masculino – fase inicial).*

*[...] acho que esta situação é totalmente responsabilidade dele (Almerindo), deveria ter levado as coisas mais a sério [...] (masculino – fase inicial).*

*E olha só, apesar de tudo que a Adelaide fez, não está preparada para atender o que o mercado precisa. (feminino – fase inicial).*

*[...] sensível e ansiosa, o estado emocional da Adelaide interfere diretamente em seus resultados. (feminino - fase inicial).*

*Almerindo não faz ideia de como reverter isso [...] (masculino – fase inicial).*

*[...] se tivesse se esforçado mais antes, aproveitado melhor, poderia ter conseguido [...] (masculino – fase final).*

*Depois de ter passado anos estudando em um curso integral, que desgastou sua vida em diversos aspectos, (Almerindo) não consegue um mero estágio. (masculino – fase final).*

Finalizando a análise de dados, duas interpretações e seus correspondentes significados se destacam. *Primeira:* os participantes não validam a reprovação/desistência em disciplinas como *fracasso escolar* porque não legitimam as figuras de autoridade que a preconizam (professores, instituição e até familiares).





Ora, se as relações no espaço privado estão cada vez mais valorizadas, o fracasso não é sentido como um fracasso na vida, mas apenas um fracasso temporário. Se não fizeram a outrem, mas a si mesmo, é possível "consertar" e, logo, não há motivo para vergonha. (PENAFIEL; LIMA, 2016, p. 377).

*Segunda:* no momento, parecem perceber o sucesso escolar como coação, não como ética de bem viver/moral autônoma, provavelmente pela pressão sofrida no ambiente universitário relacionada ao desempenho acadêmico (LIMA, 2018).

Rápidas e significativas mudanças nas últimas décadas no campo da tecnologia e nas relações interpessoais e culturais, e por conseguinte, na ética, ampliam a necessidade de exame das relações e valores (morais ou não) para dimensões complexas e multifacetadas (MORIN, 2000; BAUMAN, 2001). Acredita-se que os resultados aqui obtidos salientam a necessidade de se olhar para o campo educacional com diversas lentes teóricas, inclusive as da Psicologia Moral.

Tomados da perspectiva ética, os resultados fazem refletir, gravemente, o papel que os docentes e a universidade têm cumprido na vida destes jovens aprendizes e, principalmente, que sociedade está sendo construída por todos.

#### 4 Considerações FINAIS

Pode-se afirmar que os universitários pesquisados, estudantes dos cursos de engenharia oferecidos na instituição pesquisada, têm de si uma representação positiva na situação de escolarização, mas não vivenciam o sentimento de vergonha (moral) diante do fracasso escolar. Os dados levam a crer que, ao não legitimar os agentes institucionais da universidade e até a família, não tomam para si a valoração moral do sucesso escolar.

A literatura da Psicologia Moral tem demonstrado que há um movimento de privatização dos valores morais, o que significa dizer que a ética tem migrado do campo da universalização e do bem comum para a pessoalidade. Tal movimento é identificado igualmente em outras áreas do saber, como a sociologia e a filosofia.

Acredita-se que os resultados da pesquisa contribuem para a robustez da teoria da Psicologia Moral e para a ampliação da compreensão sobre o estudante universitário, notadamente o de engenharia, tanto no viés da Psicologia Moral quanto da Psicologia Escolar. Também apontam para a necessária expansão da compreensão sobre a ética de universitários e na posição dos aspectos morais na personalidade desses, se central ou periférica.

#### REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2000.

ARAÚJO, M. F. Diferenças e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. **Psicologia Clínica**, v. 17, n. 2, p. 41-52, 2005.

ARAÚJO, U. F. **Conto de escola:** a vergonha como um regulador moral. São Paulo: Moderna, 1999.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.



BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. **Lei N. 13.005/2014**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS 466/2012 de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras envolvendo pesquisas com seres humanos. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

COLBY, A.; DAMON, W. The uniting of self and morality in the development of extraordinary moral commitment. In: NOAM, G. G.; WREN, E. (Orgs.). **The moral self**. Cambridge: The Mit Press, 1993. p. 148-174.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1996.

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. **Ensaio semiótico sobre a vergonha**. 1996. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

LA TAILLE, Y. O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 13-25, 2002a.

LA TAILLE, Y. **Vergonha**: a ferida moral. Petrópolis: Vozes, 2002b.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento humano: Contribuições da psicologia moral. **Psicologia USP**, v. 18, n. 1, p. 11-36, 2007.

LA TAILLE, Y. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y. Moral e ética: uma leitura psicológica. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, v. 26, p. 105-114, 2010.

LA TAILLE, Y.; HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. Valores dos jovens de São Paulo. In: LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIMA, V. A. A. Psicologia Escolar na universidade: relato de um projeto de extensão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 2, p. 431-433, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.





PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PENAFIEL, K. J. Q.; LIMA, V. A. A. Representações de si e sentimento moral: uma pesquisa sobre fracasso escolar. **Educação: Teoria e Prática**, v. 26, n. 52, p. 365-381, 2016.

QUEIROZ, K. J. M.; LIMA, V. A. A. Método Clínico piagetiano nos estudos sobre Psicologia Moral: o uso de dilemas. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 3, p. 110-131, 2011.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, v. 12, n. 5, 16 p., 1991.

SAMPIERE, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SIRINO, M. F. **Repensando o fracasso escolar**: reflexões a partir do discurso da criança-aluno. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002.

SOUZA, M. P. R.; MACHADO, A. M. As crianças excluídas da escola: um alerta para a Psicologia. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Org.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 35-50.

TOSTA, T. L. D. A. Participação de estudantes universitários no trabalho produtivo e reprodutivo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 896-910, 2017.

WECHSLER, S. M. (Org.). **Psicologia Escolar**: pesquisa, formação e prática. São Paulo: Alínea, 2001.

## REPRESENTATIONS OF ONESELF AND MORAL SHAME IN SCHOOL FAILURE BETWEEN COLLEGE STUDENTS

**Abstract:** Sought to understand how students in the campus of a public federal university of Santa Catarina, represent themselves after an experience of school failure, and if the feeling of shame (moral) is present. The research is phenomenological with a semi-open questionnaire and one moral dilemma. In the initial phase 146 college students participated (1st to 6th phase) and 63 in the final phase (7th to 10th phase). The college students that were researched, students of engineering courses offered by the institution, do not have school success as a core moral value in the constitution of identity. The feeling of moral shame is not pointed to, the sadness is the predominant feeling and increases in recidivism of failures. It appears according to data that the resulting feelings of school failure, to college students, are due to self-esteem, which is a positive representation of one-self, but not moral. The college students feel pressured by academic requirements and express the wish to adjust to the requirements of the job market, without critical questioning.

**Keywords:** university student, moral shame, academic failure.

