

COLEÇÃO PERMANÊNCIA
NA EDUCAÇÃO

encontrografia

A SALA DE AULA SOB OUTRO PARADIGMA:

ensaios sobre o permanecer de alunos, com
alunos e para alunos do Ensino Superior Público

Gerson Tavares do Carmo

ORGANIZADOR

COLEÇÃO PERMANÊNCIA
NA EDUCAÇÃO

encontrografia

A SALA DE AULA SOB OUTRO PARADIGMA:

ensaios sobre o permanecer de alunos, com
alunos e para alunos do Ensino Superior Público

Gerson Tavares do Carmo

ORGANIZADOR

Copyright © 2021 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Gisele Pessin

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Carolina Caldas

Foto de capa: Carolina Caldas

Gestão administrativa

Ana Laura dos Santos Silva

Bibliotecária

Juliana Farias Motta – CRB 7/5880

Assistente de revisão

Eliana da Silva Barbosa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S159 A sala de aula sob outro paradigma: ensaios sobre o permanecer de alunos, com alunos e para alunos do Ensino Superior Público / Organizador Gerson Tavares do Carmo. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021.

154 p. (Coleção Permanência na Educação)

ISBN: 978-65-88977-22-4

1. Ensino Superior – Aspectos sociais – Brasil. 2. Estudantes - Programas de assistência – Brasil. 3. Democratização da educação – Brasil. 4. Educação inclusiva. I. Carmo, Gerson Tavares do. I. Título: ensaios sobre o permanecer de alunos, com alunos e para alunos do Ensino Superior Público. III. Coleção: Permanência na Educação.

CDD 378.81

Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA – (ESPAÑA)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)
- Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Marília Gouvea de Miranda – UFG (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof^a. Dr^a. Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Sumário

Prefácio	9
Apresentação.....	15
Apresentação informal dos autores.....	23
PARTE I	
Percursos: métodos, perguntas, registros e escritas sobre uma sala de aula em movimento	26
Introdução – Projeto de Iniciação Científica: das ideias ao livro	26
Gerson Tavares do Carmo	
Ensaio 1 – A sala de aula sob outro paradigma: de um método de raciocínio às possibilidades de se “pensar e ver o que ninguém nunca pensou sobre algo que todo mundo vê”	32
Gerson Tavares do Carmo	
Ensaio 2 – Ingressantes da turma Administração Pública 2019-1 em sala de aula e outros espaços: percursos, reflexões pessoais, metodológicas e conceituais	56
Leticia da Silva Gomes, Caio Miranda Carvalho Coutinho, Layla Malafaia Pinheiro, Rayris Silva Marques	

Ensaio 3 – Como nos mobilizamos? O trabalho de campo: aspectos técnicos, metodológicos e conceituais.	82
Caio Miranda Carvalho Coutinho, Leticia da Silva Gomes, Layla Malafaia Pinheiro, Rayris Silva Marques	
Ensaio 4 – Como nos percebemos? Pesquisa com (e não sobre) os estudantes do curso de Administração Pública	89
Leticia da Silva Gomes, Caio Miranda Carvalho Coutinho, Layla Malafaia Pinheiro, Rayris Silva Marques	
PARTE II	
Dos instrumentos que incitam a criatividade de observação e autoobservação na “Viagem ao Centro da Sala de Aula”	95
Introdução – Imaginando a “Viagem ao Centro da Sala de Aula”	95
Gerson Tavares do Carmo	
Ensaio 5 – Dos estudos sobre a permanência na educação à construção de um objeto: relações com os “saberes socioacadêmicos”	98
Thaís Cabral de Souza	
Ensaio 6 – Revisão de literatura que justifica estudar a permanência, e não a evasão na universidade	112
Rayris Silva Marques	
Ensaio 7 – O primeiro ano crítico: as experiências dos estudantes de Administração Pública a partir das teorias de Tinto	120
Layla Malafaia Pinheiro	
Ensaio 8 – Democratização da permanência no Ensino Superior	130
Leticia da Silva Gomes	
Ensaio 9 – As políticas de permanência da UENF	140
Caio Miranda Carvalho Coutinho	

Prefácio

Hustana Vargas (Faculdade de Educação - UFF)

- Preparados para uma “Viagem ao centro da sala de aula”?
- Com quem? Por quê? Quanto tempo dura? Para quê? Custa quanto?
- (vocês podem perguntar)

Vou responder! Antes disso, antecipo algumas paisagens que vão ver: as adoráveis apresentações informais dos autores; calouros virando veteranos e criando novas formas de acolhimento; estudantes percebendo que falar sobre sentimentos e que reconhecer sentimentos comuns aproxima; estudantes entrevistando futuros professores; apercebendo-se das dificuldades pelas quais passam; o fascinante empoderamento existencial e acadêmico que tomar o cotidiano estudantil pelas mãos confere; a liberdade dos ensaios; a virada teórico-metodológica na abordagem da permanência estudantil, com um olhar positivo mas sem negligenciar suas dificuldades. Verão, numa pequena sinopse, a ação seminal de um professor brotando e ramificando entre seus alunos e alhures. Belas e estimulantes paisagens...!

O livro que guia essa viagem foi escrito **para** estudantes e **com** estudantes, sobre seu permanecer no Ensino Superior Público. Este tema vem ganhando mais e mais espaço na pesquisa acadêmica. Acompanha um recrudescimento

nas taxas de conclusão na educação superior, retratado pelas estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Com isso, também ganha visibilidade na mídia, frequentemente abordando o assunto de forma alarmista e descuidada.

É uma matéria complexa. De fato, já mereceria grupos de trabalho específicos nas associações de pesquisa como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), ou eventos próprios, como a Conferência Latino-americana sobre Abandono na Educação Superior (CLABES), que ocorre desde 2010, objetivando conhecer práticas exitosas adotadas em instituições de ensino superior para favorecer a permanência.

Na verdade, a complexidade do tema não foge à regra dos problemas sociais. Entretanto, encontramos em seu tratamento uma distorção peculiar: não se prioriza o olhar sobre o fenômeno do permanecer (ou não permanecer), e sim sobre a decorrência de problemas no permanecer: o evadir. Mais ainda, com um olhar unilateral, nomeado por Vincent Tinto – autor de referência no livro – de “culpar a vítima”. Ou seja: os estudantes que evadem são considerados “menos capazes”, “sem base” e “desmotivados”, enquanto a ímpolita instituição não falha. Na verdade, estamos diante de uma profecia autocumprida.

Por esse preciso motivo, não precisamos de mais um trabalho qualquer sobre permanência. É hora de mudar o paradigma, como o título do livro anuncia. Ancorado em publicações anteriores, num grupo de orientação e numa docência criativa, envolvente e comprometida, o livro “A sala de aula sob outro paradigma” nos brinda com um passo além nos estudos sobre permanência.

O ponto de partida é um projeto de Iniciação Científica, que se atrela à oferta de uma disciplina optativa, ofertada no segundo período do curso de Administração Pública da UENF, “com o objetivo de desenvolver, entre os estudantes, a observação mútua de atividades individuais e coletivas, nas disciplinas obrigatórias cursadas no segundo período”. O título da disciplina, “Administração da autoeficácia na sala de aula do ensino superior: experimento para construir um ‘endoscópio socioacadêmico’”, já é instigante o suficiente para atrair jovens e não tão jovens interessados na sobrevivência no

campus. Nesse sentido, o docente se envolve com a problemática e a abordagem dos “inícios” da vida universitária, desde a lógica de sujeitos que se tornam estudantes (MANCOVSKY; ROCHA, 2019).

Mas... o que observar? Como observar? Como registrar a observação? O que é e qual o sentido de uma observação mútua? Por que observar atividades individuais e coletivas? E por que em disciplinas obrigatórias? É a partir da compreensão desses porquês que se percebe a novidade da obra, sua coerência e potência, expressas em um “dispositivo a provocar visibilidades, dizibilidades, pensabilidades” (ZANELLA, 2014, p. 173).

Em primeiro lugar, vamos reconhecer o tamanho do desafio da auto-observação, da observação de pares e do entorno cotidiano. Da percepção de que o que se vive na sala de aula se vive em coletivo. E de que um presente por vezes complicado, que prenuncia um futuro idem, enseja um deslocamento entre o agora e o depois, como forma de se perceber um eventual e mais familiar *continuum*, ou pelo contrário, como forma de se antecipar às suas dificuldades. Estamos, assim, num domínio metodológico que vai além da pesquisa participante, vale notar.

Mas não se ensina nada disso. O que presenciamos é uma experiência heurística coletiva, que vai da escolha do gênero acadêmico – o ensaio – ao método adotado, o retrodutivo. Passa pelo fascinante “pensar e ver o que ninguém nunca pensou sobre algo que todo mundo vê”, sob o ponto de vista do “capital socioafetivo, isto é, sob o protagonismo estudantil acumulado coletivamente, entre a turma ou interturmas, no ensino superior”. E eu, muito honradamente, me vendo inserida nessa viagem épica, em meio a um novo tão novo!

Preciso destacar um traço desse novo: é baseado em densas, sofisticadas e intrincadas leituras, em diferentes formas de expressão como textos acadêmicos, poéticos, filmes e imagens. Os diálogos entre a viagem ao teto do céu e a viagem ao centro da sala de aula são de uma lucidez que nenhum livro didático alcançaria. Aciona-se, com propriedade, a transposição didática anunciada. A teoria é apropriada e manipulada com maestria. O apoio em Charlot (2000) e sua “leitura positiva de mundo”, que “busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e,

não, ‘o que falta’ para essa situação ser uma situação de aluno bem-sucedido” (CHARLOT, 2000, p. 30) instaura um ponto de vista privilegiado.

Afinal...

Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir (EMICIDA, AMARELO).

Assim, a indagação “o que te faz permanecer no curso”, é tão relevante quanto “quais são as maiores dificuldades para se manter no curso”, o que permite exercícios como cotejar as cinco condições positivas de permanência de Tinto (2002), com as sete causas negativas da evasão.

Essa leitura amadurecida das teorias leva os autores a compreender que, “conforme o ponto de vista da Teoria da Evasão ou da Teoria da Permanência, as experiências dos estudantes podem servir para comprovar qualquer das duas teorias. Perguntamos: a quem cabe a escolha? Aos próprios alunos? Aos sujeitos da instituição (docentes; técnicos e gestores)? Às políticas da instituição?”. Assim, a viagem se torna uma obra aberta, arrebatando passageiros nada passivos – pelo contrário! E a hipótese de trabalho (CHARLOT, 2000) se confirma: as comunidades socioacadêmicas espontâneas em sala de aula configuram, sim, relações socioafetivas mobilizadoras de esforços e crenças necessárias à persistência e permanência no curso. Os grupos de estudo, as rodas de conversa, os blogs, as Atléticas, o senso crítico sobre a eventual não realização de procedimentos que apoiam a Administração Pública – como a realização de chamadas –, o aprendizado conectado e envolvente que se estabelece entre os alunos, a inovação num acolhimento mais interessado nos calouros, funcionam como combustível e fermento para a viagem. Mas, por favor, não há voluntarismo pelo caminho: os autores não deixam de “reconhecer e de cobrar a evolução de políticas institucionais e governamentais para a permanência material e imaterial dos estudantes nas universidades públicas”.

Um efeito colateral que perceberá qualquer um que embarque e se submeta aos efeitos do método é experimentar permanentes autorreflexões. Por exemplo, sobre a organização dos estudos, a ausência de produtividade, quan-

to ao reconhecimento de rotinas estudantis falhas. Nesse sentido, de forma auspiciosa, declaram os estudantes: “Admitimos que os melhores efeitos dessa disciplina ainda estão por vir”!

Como toda boa viagem, esta deixa marcas. A proposta de um novo tipo de trote desqualificado por veteranos com expressões como: “Aí vai perder a graça”; “Vocês pegam muito leve com eles”, bem como o histórico de reprovações em massa em algumas disciplinas universitárias, incomoda. Vivemos, no *campus*, um tipo de tradição e de espírito propenso a repassar o desconforto? Podemos mudar isso? Outra indagação: mediante tantos relatos de identificação com o curso após momentos iniciais de incerteza, por adaptação à comunidade e pelo acionamento do senso de pertencimento, onde fica o propalado pragmatismo e individualismo da juventude atual? Sucumbem a uma boa interação socioafetiva? Ou seja: a força da integração e do pertencimento seria mais poderosa que cálculos racionais sobre a escolha do curso?

O Pacto Educativo Global para a construção de uma “aldeia da educação” convocado pelo Papa Francisco no final de 2019, que teve a versão brasileira lançada em fevereiro de 2021, preconiza uma visão educacional baseada em três línguas: a língua da mente, a língua do coração e a língua das mãos. E apresenta alguns desafios, sendo dois deles ter a coragem de colocar no centro a pessoa e ter coragem de investir as melhores energias com criatividade e responsabilidade. Penso, com imensa satisfação, que a viagem descrita neste livro já antecipa a exequibilidade de construção de uma “aldeia da educação” que supere em muito a sobrevivência no ambiente escolar. Uma aldeia que emancipe, que forje boas emoções e que vise à produção de saberes a serviço de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

E, assim, posso responder às perguntas dos leitores indecisos.

- Com quem? Juntos.

- Por quê? Porque é necessário e possível aprimorar a experiência da permanência estudantil em todos os seus aspectos.

- Quanto tempo dura? Você não vai querer desembarcar!

- Para quê? Para protagonizar sua vida estudantil.

- Custa quanto? Seu envolvimento. Advirto que não viajar te desvia da realização de sonhos e conquistas pessoais, sociais, cidadãs, políticas, humanas e científicas. Advirto também que não será apenas passageiro, e sim COCONDUTOR!

Referências

ROCHA, Stella Maris; MANCOVSKY, Viviana. Investigación y políticas institucionales para la inclusión em la universidad. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, jan./abr. 2019.

PACTO Educativo Global. Disponível em: <https://www.educationglobalcompact.org>. Acesso em: 08 fev. 2021.

Apresentação

Da origem

É com satisfação que o Núcleo de Estudos sobre Permanência na Educação (NUCLEAPE) apresenta o seu quinto livro¹ sobre um campo emergente de pesquisa – a permanência na educação. O primeiro foi publicado em 2016 pela Editora Tempo Brasileiro. Os seguintes (2018, 2019, 2020) iniciam a Coleção Permanência na Educação acolhida pela Editora Brasil Multicultural.

Por sua vez, o grupo de pesquisa NUCLEAPE configura uma parceria, desde 2014, entre a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), ambos localizados em Campos dos Goytacazes - RJ. O Grupo de Pesquisa registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq em 11/12/2014 foi uma iniciativa que planejou a continuidade da parceria interinstitucional do projeto “Diagnóstico da Qualidade

1. Primeiro livro – Os sentidos da permanência na educação (2016); segundo livro – Dos estudos da evasão para os da permanência e do êxito escolar (2018); terceiro livro – Dar conta da permanência (2019); quarto livro – O enigma da permanência na educação (2020).

do Ensino no PROEJA²: um estudo da Região Norte Fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológicos” – CAPES/Observatório da Educação (OBEDUC), Edital nº 49/2012 –, iniciado em março de 2013 e concluído em fevereiro de 2017.

Destaca-se que no Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA, entre as sete dimensões investigadas³, a sétima dimensão “permanência e êxito escolar” emergiu como eixo (ou embrião) estruturante da qualidade do ensino no PROEJA. Ao longo dos 48 meses do projeto, foram geradas iniciativas metodológicas e formativas sobre os sentidos da permanência como construção coletiva do clima escolar favorável à aprendizagem.

Em função da origem do NUCLEAPE, até 2018, o grupo de pesquisa atuou na Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio Integrado e Educação Profissional ofertadas no IFF. A partir de 2019, passa a atuar também no Ensino Superior da UENF. Dessa forma, o NUCLEAPE tem como lugar de pesquisa essas duas instituições e seus projetos têm, principalmente, caráter metodológico, formativo e de intervenção.

Ao contexto do livro

Este livro é fruto de uma construção acadêmica coletiva entre seis interessados em torno de uma ideia mobilizadora: um professor pesquisador, um graduando, três graduandas e uma mestranda. O lugar onde acontecem os fenômenos a serem pesquisados é a sala de aula do Curso de Administração Pública da UENF. A ideia mobilizadora circunscreve-se em torno da invenção de um método para observar a dinâmica da referida sala de aula. Os sujeitos observadores e observados são os estudantes que, matriculados em março de 2019, iniciam mais uma turma do 1º período do Curso de Administração Pública da UENF.

-
2. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
 3. I dimensão – insumos financeiros e infraestruturais; II dimensão – organização e processo de ensino e aprendizagem; III dimensão – trajetória escolar; IV dimensão – avaliação; V dimensão – relações no espaço *campus*; VI dimensão – relações com o entorno campus; VII dimensão – permanência e êxito escolar.

Dessa maneira, a turma – doravante nomeada pela sigla ADMP 2019-1 – passa a fazer parte de um experimento interdisciplinar: *Administração da autoeficácia na sala de aula do Ensino Superior: experimento para construir um “endoscópio socioacadêmico”* previsto para ser concluído em oito semestres letivos, em correspondência com os semestres necessários à conclusão do curso, independente das trajetórias acadêmicas dos estudantes ingressantes.

A primeira iniciativa do experimento foi a elaboração de um projeto de Iniciação Científica (IC), no qual quatro alunos da turma ADMP 2019-1 foram aprovados. Uma segunda iniciativa foi ofertar uma disciplina optativa para toda a turma, à época no 2º período (2º semestre de 2019)⁴, com o objetivo de desenvolver, entre os estudantes, a observação mútua de atividades individuais e coletivas, nas disciplinas obrigatórias cursadas no segundo período. Do total, 75% dos alunos da turma participaram da disciplina.

Tendo apresentado a ideia, o lugar e os sujeitos envolvidos, destacamos duas categorias de ações desenvolvidas:

- a) registro de memórias das atividades da turma, antes e durante a disciplina optativa e das atividades do projeto de IC, de março de 2019 a março de 2020;
- b) análise de dados e escrita deste livro “de”, “com” e “para” estudantes (e não sobre eles), seguindo as ideias de Andréa Zanella (2014) sobre como “inventar um método” (de março até agosto de 2020).

A proposta da ideia mobilizadora – invenção de um método – emerge como caminho alternativo às limitações que um pesquisador encontra para observar uma turma em movimento em sala de aula, exemplificadas com três situações limitadoras:

- a) pelas diferentes condutas da turma, conforme a disciplina e seu professor;

4. Importante ressaltar que, nesse momento – novembro de 2020 – em que escrevemos essa apresentação, a turma está cursando o 3º período do referido curso, tendo em vista que o 1º semestre de 2020 não foi considerado semestre letivo pela UENF, devido à pandemia COVID-19.

- b) pela presença do pesquisador como um estranho (estrangeiro) na turma;
- c) pela barreira, naturalizada, de que a sala de aula, da porta para dentro, pertence ao professor de uma dada disciplina.

Com relação à terceira situação – a porta da sala de aula como limite –, destacamos a profundidade de esclarecimento que pode ser alcançado por meio de um estudo sobre tal naturalização. Por exemplo, o artigo “A porta e suas múltiplas significações” da psicóloga ambiental Sylvia Cavalcanti (2003, p. 281), visando à compreensão das dimensões subjetivas de uma porta fechada ou aberta ou ainda, semiaberta, na sua riqueza de significações, propõe análises quanto aos “relacionamentos sociais e expressar os estados psicológicos daí advindos”.

Em resumo, metodologicamente, partimos do pressuposto de que, para observar de fato a dinâmica da sala de aula, há apenas uma opção: através dos olhos dos estudantes – *Through the eyes of students* –, conforme o sociólogo Vincent Tinto (2015). Essa opção dá origem ao título do livro: A sala de aula sob outro paradigma.

Por um lado, sob essa perspectiva paradigmática, os quatro graduandos do projeto de IC, no 2º período, em 2019-2, assumiram-se como sujeitos e objetos da pesquisa:

- a) sujeitos, enquanto observadores dos colegas que ingressam no Ensino Superior com diferentes expectativas quanto ao curso escolhido, diferentes singularidades quanto às relações com o saber, diferentes origens socioeconômicas, entre outras;
- b) objetos, enquanto observadores de si, como estudantes comuns tais quais seus colegas, coabitantes na mesma sala de aula, com os mesmos professores e disciplinas.

Por outro lado, assumiram-se como pesquisadores aprendizes na investigação de três temas:

- a) políticas de permanência institucional da UENF, inclusive de acolhimento da turma como calouros;

- b) gestão de proximidades com professores do semestre seguinte (3º período); e
- c) estudo das relações socioacadêmicas da turma, dentro ou fora da sala de aula, no 1º e 2º períodos.

Sob tal paradigma, pesquisar com e para os estudantes tornou-se o fio da meada na construção da proposta da “invenção do método” (ZANELLA, 2014). Seguir o fio da meada significa estar sujeito aos detalhes da situação do momento, ou melhor, sujeito à “intuição do instante” (BACHELARD, 2010). Assim, com a ideia mobilizadora de invenção de um método e com o postulado citado, a equipe de IC embarcou na “Viagem ao Centro da Sala de Aula”, parodiando a “Viagem ao Centro da Terra” de Júlio Verne (1864), que resultou na publicação deste livro.

O livro foi escrito em duas partes: a primeira trata do primeiro ano de aula da turma em situação presencial normal, no qual se destaca o 2º semestre com a oferta da disciplina optativa para estar com os estudantes, semanalmente, no processo de observação de si e da turma; a segunda parte, de forma inusitada sob o domínio da pandemia COVID-19, destaca-se o 1º semestre de 2020, em situação de isolamento, quando o grupo se reorganizou para sistematizar, analisar e escrever as memórias do ano anterior, bem como pensar a sala de aula sob um outro paradigma.

Os resultados no final de agosto foram: o Relatório de IC, a ser entregue obrigatoriamente no prazo; e a escrita deste livro a seis mãos, em quatro meses. O professor pesquisador, a mestranda, o graduando e as três graduandas, nas variadas tarefas, se igualaram nesse sentido.

Quanto aos leitores dessa iniciativa acadêmica, nos perguntamos: para quem nos interessa escrever este livro? Essa pergunta foi determinante na forma de pensar sua organização, mas não tivemos dúvidas em responder: nos interessa escrever este livro para os estudantes do Ensino Superior. De forma específica, para os estudantes de universidades públicas, devido às suas peculiaridades a serem também investigadas. E, mais especificamente ainda, escrevemos para os estudantes dos cursos das áreas Humanas e Sociais de

graduação e licenciatura da UENF e do IFF⁵, áreas das quais fazemos parte, compartilhando a parceria do NUCLEAPE.

Considerando que cada pesquisador de IC se apropriou de uma dada coletânea de dados para sistematizar, analisar e escrever a respeito, surgiu outra pergunta: qual gênero científico cada pesquisador-autor utilizará? Artigo, capítulo, ensaio, monografia, qual deles?

Optamos pelo gênero ensaio acadêmico, que, de forma simples, consiste em uma produção em que o autor deve expor ideias ou intuições – suas e de outros, se for o caso –, bem como expor os dados, fontes, análises e pontos de vista em relação à temática proposta. Em síntese, o gênero ensaio acadêmico permitiu iniciar, de forma fundamentada, a discussão sobre uma nova maneira de ver ou de pensar a sala de aula. Sem pretensões conclusivas.

Assim, de forma mais acessível aos estudantes de graduação ou licenciaturas, encontramos um modo de apresentar embrionariamente a ideia central deste livro: repensar a sala de aula, sob o ponto de vista dos próprios estudantes do primeiro ano de universidade, considerado crítico (TINTO, 2015). Ou, nas palavras da pesquisadora da UFF, Hustana Vargas (2020), sob o ponto de vista do “capital socioafetivo”, isto é, sob o protagonismo estudantil acumulado coletivamente, entre a turma ou interturmas, no Ensino Superior.

Desse modo, a organização do livro caracterizou-se por:

- Na Parte I, sob a responsabilidade do professor e do coletivo de IC: tratar do que aconteceu antes da pandemia, abrangendo o ano 2019, contemplando as memórias da turma, a aproximação com a coordenação e professores do Curso de Administração Pública, a criação da disciplina optativa “Administração da Autoeficácia na Sala de Aula: experimento I” e a submissão do projeto de Iniciação Científica de mesmo nome, acrescido da expressão “Endoscópio Socioacadêmico”, conforme concepção de Carmo (2019);

5. Cursos das áreas Humanas e Sociais: da UENF – Administração Pública, Ciências Sociais e Pedagogia; do IFF – Geografia, História, Letras, Música e Teatro.

- Na Parte II, sob responsabilidade de cada estudante de IC e da mes-tranda de Sociologia Política: desenvolver a revisão de literatura e a produção acadêmica, nas quais:
 - a) destacamos os ensaios que tratam dos assuntos que interessaram ao graduando e a cada uma das três graduandas, a partir de leituras de artigos de Vincent Tinto (2015) e Hustana Vargas (2020), principalmente;
 - b) enfatizamos o ensaio da mestranda de Sociologia Política dedicada às relações com os saberes de Bernard Charlot (2000), que sustenta, junto com o professor pesquisador, a noção de “comunidade socioacadêmica espontânea” como outro paradigma a orientar os olhares, as escutas, os envolvimento, os esforços, as expectativas, os apoios, a aprendizagem e os resultados dos estudantes no Ensino Superior de universidades públicas.

Finalizando, ressaltamos para os leitores que este não é um livro para-didático escolar, mas, ao longo dele, para escrevê-lo, precisamos muitas vezes conversar uns com os outros de forma didática, na sua função adjetiva, considerando que “algo didático” significa “algo fácil de explicar” ou “fácil de compreender”.

Por exemplo, na pergunta “Porque a pintura Neoclássica é considerada uma pintura didática?”⁶, a resposta apresenta um exemplo do termo didática como adjetivo – “a pintura neoclássica (...) assimila também parte de seus cânones estéticos, sua motivação ética e **didática** (...)”. Nesse exemplo, a adje-tivação do termo didática está simplesmente acentuando a intencionalidade de melhor explicar ou de melhor compreender, sem se remeter a qualquer contexto escolar. Entendemos ser justo (de ajustado) fazer essa observação, haja vista o interesse da Equipe de IC em reforçar o caráter acadêmico do li-vro, embora utilizando o termo didática e a expressão transposição didática (como se verá mais a frente). Um dos resultados dessa conduta na Equipe de IC foi o despertar da autopercepção de sentidos e estilos de escrita acadêmica de cada estudante de IC, para os quais o gênero “ensaio acadêmico” tornou-se a opção mais adequada.

6. Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/32336101>. Acesso em: 24 out. 2020.

Referências

- BACHELARD, G. **A intuição do instante**. Trad. Antonio de Padua Danesi. 2. ed. Campinas, SP: Verus, 2010.
- CARMO, G. T. A invenção de um “endoscópio socioacadêmico” para observar o cotidiano da sala de aula: uma experiência coletiva de feição pragmática é viável? **Linkscienceplace - Interdisciplinary Scientific Journal**, v. 6, n. 1, p. 138-159, jan.-mar., 2019.
- CAVALCANTI, S. A porta e suas múltiplas significações. **Estudos de Psicologia**, 8(2), p. 281-288, 2003.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- TINTO, V. Through the eyes of students. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, [s.l.], v. 9, n. 3, p. 73-89, dez. 2015.
- VARGAS, H. Acesso e permanência na universidade em tempos remotos. **Live, Canal Youtube PROIAC PROGRAD**, UFF. 16h, 12/08/2020.
- VERNE, J. G. **Voyage au centre de la Terre**. Paris: Hetzel, 1964.
- ZANELLA, A. V. Sobre “como inventar um método?” e algumas de suas armadilhas. **Rev. Polis e Psique**, [s.l.], v. 4, n. 2, p. 173-187, 2014.

Apresentação informal dos autores

Oi, sou Caio. Tenho 19 anos. Nasci e continuo morando em Campos dos Goytacazes/ RJ, onde fica localizada a UENF. Sempre tive uma indecisão relacionada a qual curso eu iria ingressar, meus pensamentos eram voltados, principalmente para três graduações, História, Direito ou Administração. A minha decisão só foi se tornar clara quando saiu o resultado do ENEM e fui me inscrever no SISU. Olhando os cursos ofertados em Campos, me identifiquei com o curso de Administração Pública, que nem sabia que existia. Além disso, o nome da instituição e sua grande importância na região foi levado em consideração na minha escolha. A cada mês de aula, fico mais surpreendido com a Administração Pública por sua dinâmica e pela sua interdisciplinaridade, passando e estudando por várias áreas do conhecimento em que eu gosto. Atualmente, sou bolsista de Iniciação Científica nesse projeto que organizou um livro em que sou autor.

Sou o Gerson, tenho 66 anos, nasci em Nova Iguaçu/RJ e, atualmente, moro em Cantagalo, pequena cidade na região Serrana do Rio de Janeiro. Minha mãe costureira e meu pai eletricista, ambos com formação do Fundamental I, fizeram questão de incentivar minha irmã e eu a continuarmos os estudos e parece que gostamos, pois os dois têm doutorado, numa fa-

mília de mais de 300 primos e primas. Na UENF, sou da área da Educação de Jovens e Adultos, mas quis trabalhar com o grupo de estudantes da Administração Pública porque tenho graduação nessa área e também porque o curso se aproxima de minha característica mobilizadora de pessoas em torno de projetos socioacadêmicos.

Olá, eu sou Layla. Tenho 20 anos e nasci em Campos dos Goytacazes, RJ. Ingressei na universidade no ano de 2019, quando as dúvidas sobre o meu futuro profissional começaram a crescer. Administração Pública não era minha primeira opção. Eu desejava cursar Relações Internacionais, mas como não tinha condições financeiras para pagar uma faculdade privada, e nem ir cursar em outra cidade, escolhi Administração Pública por possuir algumas matérias similares com o meu curso desejado, e também pela UENF ser uma universidade pública renomada. O curso despertou o meu interesse já no primeiro semestre, e hoje em dia ele já é algo que eu quero. Atualmente, sou bolsista voluntária no projeto de Iniciação Científica que gerou este livro.

Olá, sou Leticia. Tenho 21 anos, ingressei na UENF na modalidade cota, sendo a primeira da minha família a cursar o Ensino Superior, em virtude de que poucos conseguiram concluir o Ensino Médio e subsistindo no interior em funções braçais como o corte de cana e plantações. Sou de Silva Jardim, na região dos Lagos, RJ, atualmente moro em Campos dos Goytacazes. Sempre desejei cursar a graduação de Administração de Empresas, porém quando consultei o SISU, selecionando “cidade mais próxima” e “universidades públicas”, só havia o curso de Administração Pública da UENF, por isso decidi me inscrever nesse curso, na primeira opção. Ao decidir cursar em uma universidade pública, somente me afligia a despesa de frequentar o Ensino Superior, dado que, ao ingressar, a minha mãe se encontrava desempregada e eu não possuía nenhum apoio financeiro paterno, nem mesmo o contato. No presente momento, sou bolsista voluntária no projeto de Iniciação Científica que coordena a produção deste livro.

Sou a Rayris, tenho 19 anos, nasci e cresci em Campos dos Goytacazes. Meu pai é, por formação, um Técnico Agrícola e Agrimensor, enquanto minha mãe recentemente terminou o Ensino Médio. Ingressei na UENF em 2019 e, apesar de ter tido Administração Pública como minha primeira escolha no SISU, nunca havia imaginado que um dia cursaria essa área.

Quando criança, meu interesse sempre mudava, e durante a adolescência sempre tive mais entusiasmo por cursos relacionados à arte e à criatividade. O que me fez ter interesse e escolher esse curso foi a abrangência de conteúdos que ele aborda, os quais muitos me interessam, o que fez-me interessar em ser voluntária no projeto de Iniciação Científica que estuda a minha turma desde o primeiro período.

Olá, sou a Thais. Tenho 28 anos, sou licenciada em Ciências Sociais pela UFF, em Campos dos Goytacazes, e, atualmente, curso o Mestrado em Sociologia Política na UENF. Tenho uma trajetória acadêmica um tanto peculiar, em razão de ter decidido cursar Ciências Sociais, no segundo semestre do ano de 2010, sem sequer saber o que iria aprender. Na verdade, sonhava desde pequena em ser professora de Matemática, o que me fez prestar vestibular para o IFF, entretanto, não obtive aprovação. Como meu maior propósito era continuar estudando e ser a primeira da família a ter um curso superior, decidi cursar Ciências Sociais na UFF. No entanto, estar em uma área do conhecimento que nunca almejei causou-me desespero, pensando em abandonar o curso em muitos momentos. Só não o fiz porque comecei a sentir-me mobilizada com as boas notas que estava obtendo nas disciplinas. Com o tempo, o que era “tortura” tornou-se alegria e, hoje, ser professora de Sociologia provoca-me uma enorme satisfação.

PARTE I¹

PERCURSOS: MÉTODOS, PERGUNTAS, REGISTROS E ESCRITAS SOBRE UMA SALA DE AULA EM MOVIMENTO

Introdução – Projeto de Iniciação Científica: das ideias ao livro

Gerson Tavares do Carmo

Considerando que o projeto prevê uma duração de quatro anos, este livro é uma espécie de primeiro ponto de parada no primeiro ano letivo da “Viagem ao Centro da Sala de Aula” com a turma ADMP 2019-1. A metáfora, inspirada no título da obra de ficção “Viagem ao Centro da Terra” do escritor francês, Júlio Gabriel Verne (1864), dirige-se, especialmente, aos estudantes que ingressam no Ensino Superior público em cursos das áreas de Ciências Humanas e Sociais. O tom de aventura foi o escolhido como o mais justo (de ajustado) para quem escrevemos, tendo a aprovação dos quatro jovens universitários, entre 19 e 21 anos, que participam como autores e organizadores dessa viagem, em seu 2º período letivo.

Embora a “viagem acadêmica” não seja uma ficção, a semelhança está nas expectativas de nos lançarmos ao desconhecido “núcleo da sala de aula”, como se nele houvesse algo a ser descoberto, revelador das relações dinâmicas, entre mobilizações e desmobilizações, em torno das tantas subjetividades e objetividades que giram em torno das ações que derivam das aulas.

A ideia nasce com a leitura de um artigo de Vincent Tinto, sociólogo italiano naturalizado norte-americano – “Através dos olhos dos estudantes” (*Through the eyes of students*, 2015) – resultado de suas pesquisas em faculdades comunitárias (*Community College*), no qual afirma que os “estudantes buscam persistir nos desafios para se formar, independente em qual instituição seja” (TINTO, 2015, p. 1), secundarizando, dessa forma, a evasão do estudante como fator negativo. De forma complementar, mais três artigos de Tinto influenciaram nossa escolha pela sala de aula como lócus de pesquisa:

- a) “Salas de aula como comunidades: explorando o caráter educacional da persistência estudantil” (*Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence*, 1997);
- b) “Promovendo a permanência de estudantes através das práticas em sala de aula” (*Promoting student retention through classroom practice. Enhancing Student Retention*, 2003); e
- c) “Aprimorando o sucesso estudantil: levando a sério o sucesso da sala de aula” (*Enhancing student success: taking the classroom success seriously*, 2012).

Dos seis coautores do livro, em relação à “Viagem” proposta, dois são acadêmicos “estrangeiros” e quatro são “habitantes” da sala de aula em questão. Escrevemos “sala de aula” e não “turma” porque, na “Sala de Aula do 1º período”, dependendo da disciplina, pode haver alunos-estrangeiros de outros períodos.

Em síntese, nessa “Viagem”, consideramo-nos como quatro alunos-habitantes e dois pesquisadores-estrangeiros que, juntos, escrevemos este livro sobre a Sala de Aula do 1º e do 2º período do Curso de Administração Pública da UENF, ocorridos no 1º e 2º períodos letivos de 2019.

A primeira característica do livro trata do período em que foi escrito. De forma inusitada, como herança da pandemia COVID-19, desfrutamos prati-

camente, por um semestre letivo, de um raro tempo para planejar a primeira etapa dessa Viagem, coletando e sistematizando dados, bem como analisando e descrevendo o que descobrimos, a partir de lembranças e entrevistas do primeiro ano do curso.

Entretanto, a ideia de escrever artigos sobre a pesquisa, algumas semanas depois de 16/03/2020², transformou-se na ideia de escrever um livro. A escrita do primeiro ponto de parada da “Viagem ao Centro da Sala de Aula” foi concluída em 23/08/2020. Coincidentemente, na semana em que a UENF iniciou suas Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE), em todos os cursos oferecidos por esta instituição.

Portanto, este livro contém memórias e reflexões acadêmicas pautadas em dados de observações e respectivas análises e relatórios escritos pelos seis autores, compondo assim a primeira etapa da “Viagem ao Centro da Sala de Aula”.

A segunda característica do livro trata da sua dimensão criativa (inventiva) em “tempos de crise”, conforme o ponto de vista do filósofo Michel Serres (2017, p. 11).

[...] Se de fato vivemos uma crise, nesse sentido forte e medicinal do termo, não cabe uma volta atrás. As expressões retomada ou reforma não fazem sentido. Ou bem se trata realmente de uma crise, e não poderia haver retomada – pois, equivalendo a uma repetição, ela nos precipitaria, perfazendo uma espécie de círculo [...] ou então, em sentido inverso, o curso habitual pode ser retomado, e não se trataria mais de uma crise. [...] Cabe a mim escolher também: hoje, trata-se de fato de uma crise. É preciso, assim, inventar o novo. Seria eu capaz? Nada é tão incerto. Seremos capazes de traçar outros caminhos? Espero que sim. Mas quais? Ninguém sabe ainda. Seja como for, não há busca mais apaixonante.

Assim sendo, a criação foca o protagonismo dos estudantes como gestores de uma política de permanência para sua turma e das turmas ingressantes seguintes. A ideia tomou corpo com o projeto de IC que foi submetido na UENF, intitulado *Administração da autoeficácia na sala de aula do Ensino Superior: experimento para construir um “endoscópio socioacadêmico”*. O “en-

endoscópio socioacadêmico” é o nome fantasia do método que pretendemos inventar com os alunos do Curso ADMP 2019-1 da UENF.

À primeira vista, o leitor pode pensar que a iniciativa seja de grande envergadura acadêmica, mas verá que os argumentos de Andrea Zanella (a seguir) e de Charles Peirce (ver Ensaio 1) mostram-nos caminhos de viabilidade para a equipe de jovens de IC.

A fonte da ideia está no artigo “Sobre ‘como inventar um método?’ e algumas de suas armadilhas”, de Andrea Zanella (2014, p. 177), que informa:

[...] trata-se de pergunta capciosa, pois a busca da resposta pode levar seu proponente ou os interessados na questão a se deixar capturar pela armadilha da assunção de um porto supostamente seguro, de um método-caminho que, uma vez bem delineado, inexoravelmente levará ao lugar antecipadamente definido.

Outrossim, Zanella (2014) ressalva que os pesquisadores, quando se põem ao exercício de construção de metodologias, precisam ter como foco “as relações com os outros com os quais pesquisa e não sobre os quais pesquisa”. Essa postura seria um “modo de reconhecer a subjetividade não como negativa, mas em sua positividade, ou seja, naquilo que produz” (2014, p. 184). Concordamos com Zanella, quando afirma que: “Como inventar um método?” é pergunta que comporta essa obliquidade e imprevisibilidade: como + inventar + um + método resulta não em uma, mas múltiplas incógnitas, sendo as possibilidades de resposta cunhadas no decorrer de investigações específicas, com suas complexidades, demandas e desafios (p. 184).

Nesse sentido, a pesquisa de Iniciação Científica trata de construir um “dispositivo a provocar visibilidades, dizibilidades, pensabilidades” (ZANELLA, 2014, p. 173). A perspectiva de ação em construção coletiva por pesquisadores com estudantes da turma ADMP 2019-1 ocupa-se não só da pergunta “como inventar esse endoscópio?” mas também do porquê, para quê, com quem, e com que propósito inventar esse endoscópio.

Duas foram as pré-condições que nos levaram a idealizar tal proposta com a turma 2019 do Curso ADMP:

- 1 - O pressuposto de que a sala de aula se conserva ainda uma desconhecida quanto à compreensão do seu emaranhado de relações socioacadêmicas em movimento;
- 2 - A invenção não como “prerrogativa dos grandes gênios, nem monopólio da indústria ou da ciência”, mas como potencial do ser humano comum (PELBART, 2003, p. 139).

Assim sendo, o projeto “Administração da Autoeficácia na Sala de Aula” circunscreve-se nas expectativas de criação de um método que emerge tanto da curiosidade quanto da necessidade de registro da memória dos acontecimentos diários na sala de aula. Acontecimentos que se apresentam em tempos diversos, envolvendo objetos, normas, lugares, funções, procedimentos, pessoas, conhecimentos, afetos, interesses, valores, conflitos, acordos, entre outros.

O endoscópio socioacadêmico é o instrumento de observação na Viagem ao Centro da Sala de Aula. A ideia tem origem na funcionalidade de “ver por dentro” do endoscópio médico. No caso da metáfora escolhida, o instrumento para “ver por dentro” a dinâmica da sala de aula visa à observação das capilaridades de sentidos construídos no cotidiano dos estudantes na sala de aula, especialmente as relações com o saber acadêmico.

Entretanto, é importante ressaltar que nossa apropriação metafórica difere inteiramente das funções do instrumento médico. Isto é, nosso instrumento de observação não entende a sala de aula como uma paciente adoecida que necessita ser examinada. Ao contrário, percebemos a cultura escolar e a cultura juvenil-adulta (ABRAMOVAY, 2015) como agências de uma realidade histórica em transformação plural numa “modernidade reflexiva” (BECK, 2010).

Vale mencionar que essa pesquisa de IC sobre a sala de aula tem laços com mais quatro pesquisas de pós-graduação:

- Dissertação concluída (2009): Luís Fernando Monteiro Mileto (UERJ)
 - No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir: estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos.

- Dissertação concluída (2019): Rhena Schuler da Silva Zacarias Paes (UENF) – Retratos sociológicos: do fracasso iminente à permanência e êxito escolar.
- Dissertação a concluir (2021): Thais Cabral de Souza (UENF) – Relações com os saberes socioacadêmicos no Ensino Superior.
- Tese a concluir (2021): Elane Kreile Manhães (UENF) – Comunidades socioacadêmicas na Educação de Jovens e Adultos: táticas discentes para a permanência e êxito escolar.

Referências

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J. J. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?**. Brasília - DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.
- BECK, U. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- PELBART, P. P. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- TINTO, V. Through the eyes of students. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, [s.l.], v. 9, n. 3, p. 73-89, dez. 2015.
- TINTO, V. Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. **Journal of Higher Education**, [s.l.], v. 68, n. 6, p. 599-623, 1997.
- TINTO, V. Promoting student retention through classroom practice. Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice. **An international conference sponsored by the European**. Access Network and the Institute for Access Studies at Staffordshire University. Amsterdam, November, 5-7, 2003
- TINTO, V. Enhancing student success: taking the classroom success seriously. **The International Journal of the First Year in Higher Education**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 1-8, mar. 2012.
- VERNE, J. G. **Voyage au centre de la Terre**. Paris: Hetzel, 1964.
- ZANELLA, A. V. Sobre “como inventar um método?” e algumas de suas armadilhas. **Rev. Polis e Psique**, [s.l.], v. 4, n. 2, p. 173-187, 2014.

Notas

- 1 A Parte I do livro será escrita na primeira pessoa do plural, considerando o caráter coletivo tanto da coleta e análise de dados quanto das produções textuais.
- 2 Conforme mensagem divulgada pela UENF no dia 13 de março, com base no Decreto do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro nº 46970, de 13/03/2020, a Reitoria da UENF suspendeu as aulas e demais atividades a partir do dia 16/03/2020.

Ensaio 1 – A sala de aula sob outro paradigma: de um método de raciocínio às possibilidades de se “pensar e ver o que ninguém nunca pensou sobre algo que todo mundo vê”

Gerson Tavares do Carmo

Esclarecimento inicial

Ao escolher a frase “pensar o que ninguém pensou sobre algo que todo mundo vê” como emblemática para o Ensaio 1 e para outras seções do livro, precisamos justificar tal escolha a fim de evitar que as locuções adverbiais “ninguém nunca pensou” e “todo mundo vê” aparentem mais presunção do que um pressuposto para o método de raciocínio que será utilizado.

A frase destacada entre aspas no título do Ensaio 1 é adaptação da frase que se encontra no seguinte trecho do livro “Schopenhauer: sobre a filosofia e seu método”, organizado e traduzido por Flamarion Caldeira Ramos (SHOPENHAUER, 2010, § 76, p. 156-157):

De modo geral, não é a observação de fenômenos raros e escondidos que só são apresentáveis por meio de experimentos que serve para descoberta das mais importantes verdades, mas a observação daqueles fenômenos que são evidentes e acessíveis a todos. Por isso **a tarefa não é ver o que ninguém viu ainda, mas pensar aquilo que ninguém pensou daquilo que todo mundo vê** [grifado pelo autor do Ensaio 1].

Na página 156, o § 76 do livro trata do *Empírico* que, para Schopenhauer, “em sentido estrito, é o conhecimento que se detém aos efeitos, sem poder atingir as causas”. O capítulo em que se encontra tem o título “Sobre a Filosofia e a Ciência da Natureza” (p. 149), no qual Schopenhauer, em resumo, afirma por que “vale muito mais a pena ser filósofo do que um físico”.

Sem interesse de posicionarmo-nos diante dos pontos de vista de Schopenhauer, esclarecemos que assumimos a escolha da frase, única e exclusivamente pela inspiração correspondente com nossa intuição acadêmica de que

[...] a sala de aula do Ensino Superior público precisa ser **pensada pelos próprios estudantes para verem aquilo que ninguém pensou sobre o que todo mundo vê**, como sujeitos e objetos nas mobilizações e desmobilizações em suas relações com os saberes socioacadêmicos¹ de um dado curso.

Como veremos mais adiante, a frase de Schopenhauer, além de nos inspirar a pensar a sala de aula sob o ponto de vista dos estudantes, nos servirá como um recurso exploratório no exercício de comparação entre narrativas sobre duas hipóteses acadêmicas intuitivas.

Este primeiro Ensaio compõe-se de: a) uma descrição sobre o método reprodutivo de raciocínio; b) o uso do recurso da transposição didática; e c) sínteses e comentários com base nos dois itens anteriores, sob a perspectiva da invenção de um método como ideia mobilizadora do protagonismo dos estudantes para pensar a sala de aula sob outro paradigma.

No decorrer da Parte I do livro, nos três Ensaios seguintes, os leitores terão oportunidade de tomar conhecimento de dados coletados pelos quatro estudantes de Iniciação Científica (IC), habitantes – ou melhor, coabitantes²

– da sala de aula do Curso ADMP, bem como suas análises já sob certo efeito protagonista estudantil.

O método retrodutivo

Se juntarmos o desconhecido com a incerteza de se pesquisar sem qualquer literatura disponível para ser revisada, os nossos leitores poderão antecipar uma certa desconfiança a respeito do nosso empreendimento socioacadêmico na sala de aula. Entretanto, o método de raciocínio científico que escolhemos adotar nos dá amparo para prosseguir. Trata-se do método retrodutivo, isto é, nem dedutivo nem indutivo.

Será a partir de Charles Peirce que vamos admitir três formas de raciocinar cientificamente: dedução, indução e retrodução. As duas primeiras são bem conhecidas, mas a última não. O método retrodutivo, também nomeado como abdução (de abduzir, puxar) ou inferência hipotética, será a “ferramenta de processar pensamentos” escolhida para empreender nossa Viagem. Segundo Júlio César D’Oliveira, do Centro de Estudos de Pragmatismo da PUC-SP, o método de raciocínio retrodutivo tem as seguintes características:

[...] responsável pelo ato de adoção provisória de uma suposição verificável por experimentação, num primeiro estágio do raciocínio investigativo, [...] deve ser compreendido como uma ferramenta da mente que rastreia as evidências sujeitas à captação sensorial, embora não se descuide em saber que ainda esteja, em dado momento de sua atuação, caminhando pela vaga do horizonte experiencial (D’OLIVEIRA, 2019, p. 45).

De acordo com Peirce, “é no perceber que se raciocina”, isto é, a absorção dos dados “fornecidos pelo mundo exterior, através da percepção, nos prepara para futuros atos” (*apud* D’OLIVEIRA, 2019, p. 45).

Assim, nossos leitores estudantes compreenderão que nossa investigação, por ora no estágio da retrodução, fundamenta-se em inferências iniciais que ocorreram em nossas mentes enquanto ainda não podemos, conforme afirma D’Oliveira (2019, p. 45):

[...] deduzir algo mais qualificado com um componente substancial de certeza, pois é incipiente, com conclusões consideradas ainda inexplicáveis, vagas, abstratas, mas que já tem o potencial de provocar a formação de um processo cognitivo próprio para sugerir e influenciar uma hipótese.

Lucia Santaella (2004, p. 91), da área de Comunicação, também com base em Peirce (1934), apresenta a retrodução mais simplificada, ainda: “A retrodução é a adoção provisória de uma hipótese porque qualquer consequência possível dela é capaz de verificação experimental”.

É por isso que tomamos inicialmente o método retrodutivo, e não o indutivo, como referência. Essa diferença de procedimento na escolha do raciocínio retrodutivo para o trato com os dados empíricos justifica-se na medida em que o experimento, que vimos realizando numa turma do curso de Administração Pública da UENF, propõe que os estudantes participem ativamente das ações e das reflexões sobre seus envolvimento ou não nas aulas de cada disciplina.

Tal experimento assume como hipótese intuitiva que as relações com os saberes socioacadêmicos em sala de aula levam estudantes a formarem “comunidades espontâneas” (CARMO; MANHÃES; SOUZA, 2020). Tendo em vista que já observamos que tais comunidades são por vezes compostas de apenas dois estudantes e, por vezes, com a maioria dos estudantes de uma turma; e devido à importância dessa expressão não ser confundida com “grupo de estudo”, apresentamos o estágio atual em que se encontra a tarefa de uma das equipes do NUCLEAPE, que assumiu tal exercício da paciência do conceito:

Uma “Comunidade Socioacadêmica Espontânea” entre estudantes configura relações que se estabelecem por forças de atração mútuas que, imbricadas nas atividades de auxílio individual ou de construção coletiva, geram simultâneas trocas de saberes (não só acadêmicos) e de sociabilidade, inclusive aquelas sob a influência das crenças e das expectativas individuais quanto às relações com os saberes acadêmicos, especialmente, os das disciplinas do período em que se encontram matriculados. Assim, mediante as variadas relações sob o efeito de forças de atração mútuas, os es-

tudantes pertencentes a uma “comunidade socioacadêmica espontânea” compartilham necessidades (sejam de reconhecimento social, cuidados mútuos, compartilhamento de “medos” acadêmicos etc.) e saberes (sejam habilidades de escrita, comunicação, memória, cálculos, argumentação etc.), direcionando-as principalmente para um ou mais itens a seguir: a) o cumprimento de tarefas acadêmicas; b) o compartilhamento de saberes ou dificuldades quanto a conteúdos em período de avaliação de disciplina; c) o apoio para suprimir efeitos de fragilidades afetivas, cognitivas ou morais; d) a realização frequente de atividades de fortalecimento das atrações mútuas. Uma “comunidade socioacadêmica espontânea”, sendo observada ou auto-observada, pode contribuir para a compreensão dos próprios participantes sobre suas dinâmicas de mobilização e/ou desmobilização de esforços individuais que resultam ou não na sua permanência na comunidade espontânea e, conseqüentemente, no curso em que está matriculado (CARMO; MANNHÄES; SOUZA, 2020).

Após as informações introdutórias sobre o método retrodutivo, passaremos ao exercício imaginário sobre a viabilidade de constituir nossa hipótese intuitiva a respeito da emergência de outro paradigma sobre o pensar e ver a sala de aula a partir do protagonismo dos estudantes ou “capital socioafetivo”, conforme Vargas (2020).

Uma transposição didática do cotidiano de pesquisa de James Glaisher para o cotidiano de quatro estudantes de IC

O objetivo desta seção é verificar a viabilidade de se estabelecer relações entre passagens de um filme a respeito do cientista James Glaisher e seu cotidiano de pesquisa sobre a natureza do clima na atmosfera – que nomearemos metaforicamente de “Viagem ao Teto do Céu” – e o cotidiano da nossa “Viagem ao Centro da Sala de Aula”, que destacará equivalências plausíveis com trechos selecionados do referido filme, intitulado *The Aeronauts*³³.

Por um lado, apesar das críticas, o filme *The Aeronauts* contribui como adjetivo didático apropriado ao nosso interesse porque apresenta o conflito

entre o conhecimento do senso comum ou científico constituído (“o que todo mundo vê”) e a hipótese intuitiva que guia o cientista na direção daquilo que o atrai como possível e passível de existir “sem nunca ter visto”.

Por outro lado, neste Ensaio, entendemos que a referida parte da frase de Schopenhauer, de certa forma, sintetiza o método retrodutivo de raciocinar. Desse modo, também colabora como adjetivo didático para a compreensão do que sejam dois paradigmas que confrontam “certezas” – científicas ou não – com “intuições científicas”. Como exemplos de confronto entre um paradigma instituído e um paradigma nascente, citamos: o geocentrismo *versus* o heliocentrismo; o calórico que tratava o calor como substância *versus* o calor como energia em trânsito; a abiogênese (*geração espontânea*) *versus* a biogênese.

Quanto à noção de transposição didática, conforme Polidoro e Stigar (2010, p. 153):

O termo foi introduzido em 1975 pelo sociólogo Michel Verret e rediscutido por Yves Chevallard em 1985 em seu livro *La Transposition Didactique*, onde mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para o campo escolar. Chevallard conceitua “Transposição Didática” como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo “sábio” (o cientista) ser objeto do saber escolar.

Entendemos que o próprio filme circunscreve uma transposição cinematográfica e didática, simultaneamente, na medida em que articula tempos diferentes do cotidiano de pesquisa de James Glaisher de modo a evidenciar as etapas em que “a paixão e não a razão nos leva a pesquisar” (David Hume)⁴.

Tal exercício acadêmico, devemos recordar, não é parte de um livro paradidático. A questão de usarmos o termo didático, repetimos, no presente contexto, significa “algo fácil de explicar” ou “fácil de compreender”.

Será desse modo que poderemos melhor situar a hipótese intuitiva a guiar nossas (auto)observações no ambiente real da sala de aula onde coabitam os estudantes de IC, também autores deste livro. De outro modo, por meio de um antecipado exercício de imaginação criativa, devemos alcançar: primei-

ro, um progressivo entendimento sobre conceitos e métodos com quatro estudantes de IC, uma mestranda e um professor pesquisador; e, segundo que tal entendimento também possa ser apropriado pelos leitores estudantes, os quais priorizamos.

O tom de “aventura” presente nas metáforas que utilizamos nesta seção do livro é proposital. Além de exercer atração narrativa, possibilita visibilidades equivalentes entre situações do cotidiano de um cientista e do cotidiano da Equipe de IC, deixando expostos os conflitos e as disputas, de caráter conceitual e metodológico, quando dois paradigmas se confrontam. Tais situações cotidianas de “dois mundos” estão de acordo com o nosso principal interesse ao escolher o filme em questão: construir um “dispositivo a provocar visibilidades, dizibilidades, pensabilidades” (ZANELLA, 2014, p. 173)

Em se tratando de um projeto de IC, nada melhor do que a simplicidade e a humildade intelectual passíveis de serem compreendidas e praticadas pelos estudantes que iniciam um curso superior, principalmente, na UENF, cujos professores em sua totalidade são também pesquisadores, exercendo forte influência sobre eles, no que diz respeito ao interesse pela pesquisa científica. A seguir, passaremos aos tópicos operacionais.

a) Procedimentos para apropriação de termos e expressões:

- 1 - Do filme *The Aeronauts* selecionaremos falas que possam ser identificadas como momentos de uma pesquisa que se orienta pelo método retrodutivo de raciocínio, conforme a realizada por James Whitbread Lee Glaisher⁵;
- 2 - Em seguida, relacionaremos momentos do filme *The Aeronauts* com situações vividas em nosso projeto *Administração da Autoeficácia na Sala de Aula do Ensino Superior: experimento para construir um “endoscópio socioacadêmico”*;
- 3 - Em algumas passagens, teceremos comentários sobre a relação do método retrodutivo com uma parte da frase de Schopenhauer⁶, a saber: “pensar o que ninguém nunca pensou sobre algo que todo mundo vê”;
- 4 - Na última seção do Ensaio 1, faremos sínteses e comentários sobre o exercício realizado.

b) Como organizamos o exercício de transposição didática:

O filme *The Aeronauts*, em estilo de aventura biográfica ambientado no ano 1862, pode ser resumido da seguinte maneira:

[...] o meteorologista James Glaisher (Redmayne) apresenta suas teorias de como uma expedição de balão de gás poderia ser a chave para prever o tempo - uma ciência ainda em sua infância na década de 1860 - e pede financiamento para a expedição. Seus colegas respondem enfaticamente: “Somos cientistas, não videntes”. Mas Glaisher não cede. Ele finalmente convence Amelia Wren (Jones) a pilotar o balão de que ele precisa para levá-lo em sua expedição. Na vida real, Glaisher foi de fato um cientista influente - ele fez 28 subidas entre 1862 e 1866, registrando observações que foram cruciais para nossa compreensão do tempo. Entre suas descobertas estavam o fato de que o vento muda de velocidade em diferentes altitudes e a forma como as gotas de chuva se formam e acumulam umidade. A ciência, é claro, avançou significativamente desde a época de Glaisher. Os tipos de medições científicas que ele executou usando termômetros, barômetros e higrômetros são agora feitos em balões meteorológicos não tripulados”⁷.

Para nosso exercício, enumeramos dez situações que serão “traduzidas” (transpostas de uma “Viagem” para outra) de diálogos do filme para narrativas ou comentários sobre o cotidiano do projeto de IC. Os fios condutores de “tradução” dizem respeito a situações que puderam ser identificadas como equivalentes nos dois cotidianos em questão. Como segundo procedimento, segue a enumeração das situações, as quais passamos a referir como cenas:

- a) Selecionamos dez cenas que transcrevemos do filme *The Astronauts* com o objetivo de apresentar aos leitores situações que ilustram o cotidiano do mundo científico;
- b) O título do filme será mudado para a metáfora “Viagem ao Teto do Céu” a fim de fazer correspondência com a metáfora “Viagem ao Centro da Sala de Aula”. Ambos estarão escritos em caixa alta, em itálico. O primeiro estará em negrito e na margem da página; o segundo, sem

negrito, estará com afastamento com objetivo de diferenciar espacialmente a apresentação de cada uma das “viagens”;

- c) O título da cena é acompanhado pela:
- i. síntese do que destacaremos em negrito, na transcrição;
 - ii. transcrição da cena da “*VIAGEM AO TETO DO CÉU*”, na qual informamos o instante (expresso em minutos e segundos) em que inicia a cena;
 - iii. equivalência com situações da “*VIAGEM AO CENTRO DA SALA DE AULA*”, cujo destaque em negrito na transcrição servirá de referência para fazermos correspondência que se aproximam com situações ou memórias do Projeto de IC que ocorreram de fato.

Como o filme intercala cenas em diferentes tempos e espaços, não as contextualizaremos na ordem em que foram criadas, mas indicaremos a hora e o minuto em que ocorrem. Certamente, assistir ao filme auxiliará a compreensão das diferentes situações temporais e espaciais que selecionamos.

c) Exercício de transposição didática

Cena 1 – Reunião no Salão da Real Society (início: 00:16:07 – fim: 00:16:30)

Destaque: possibilidades de mais descobertas.

“*VIAGEM AO TETO DO CÉU*”

James Glaisher: Cavalheiros, cavalheiros! Sabemos mais sobre este mundo a nossa volta do que qualquer momento da história. E ainda assim, **somos limitados pela nossa ignorância quanto ao que está acima de nós. Agora, com o progresso que fizemos com voos de balão aqui na Society, com o pioneirismo de Charles Green, poderíamos avançar décadas na meteorologia. A análise do campo magnético da Terra, o espectro solar, o conhecimento do orvalho, a compreensão da oxigenação da atmosfera.**

“*VIAGEM AO CENTRO DA SALA DE AULA*”

No século XXI, sabemos mais do que em qualquer outra época, entretanto ainda não “pensamos o que ninguém nunca pensou sobre algo que todo

mundo vê”: a sala de aula. Ou seja, temos limitados conhecimentos a respeito das potencialidades do protagonismo colaborativo dos estudantes em sala de aula. **Agora, com o progresso que fizemos nas pesquisas sobre a permanência na educação, temos condição de melhor compreender esse fenômeno que denominamos de “Comunidade Socioacadêmica Espontânea”.** Destacamos dois depoimentos que chamaram a atenção de dois professores pesquisadores, em suas aulas de Educação de Jovens e Adultos, a saber: a - Turma do PEJA⁸, 5º ano, disciplina de História (depoimento de Veridiana)⁹; b - Turma PROEJA IFF¹⁰, 3º ano do Curso de Meio Ambiente - IFF Guarus, professora de Língua Portuguesa (depoimento de Caroline)¹¹.

Cena 2 - Reunião no Salão da Real Society (início: 00:16:35 – fim: 00:17:05)

Destaque: desqualificação das evidências intuitivas por parte de pesquisadores concorrentes.

“VIAGEM AO TETO DO CÉU”

Charles Green: Ele quer o meu balão. (risos na reunião)

James Glaisher: Não, senhor. Não, senhor, eu peço financiamento para a minha própria expedição aos céus. Reunindo dados suficientes, creio que podemos descobrir padrões e correlações...

Charles Green: Senhor, somos cientistas, não adivinhos. Você está falando sobre previsão do tempo ...

James Glaisher: Mas não é nossa responsabilidade, como cientistas, encontrar ordem no caos, senhores? Por favor, se pudermos entender o céu...

Charles Green: Você não está mais perto de prever os movimentos do tempo e sim de prever os movimentos de um sapo em um pote. (risos na reunião)

“VIAGEM AO CENTRO DA SALA DE AULA”

No Ensino Superior, há consenso de que no primeiro ano ocorre o maior percentual de desistência dos estudantes. Também há consenso de que, no primeiro mês crítico, dependendo da qualidade do acolhimento dos estudantes de uma turma ingressante há redução desse percentual. No projeto de IC, um dos bolsistas estudou as políticas de permanência na UENF e, no seu

plano de trabalho, propôs que a turma 2019-1 fosse a protagonista do acolhimento da turma ingressante 2020-1, **a partir de uma recepção distinta dos “Troles” praticados no *campus*, na primeira semana de aula. Tal proposta foi desqualificada por veteranos com as expressões: “É quebrar a tradição”; “Aí vai perder a graça”; “Vocês pegam muito leve com eles”.**

Cena 3 – Balão acima das nuvens cúmulo-nimbo (início: 00:29:25 – fim: 00:32:01)

Destaque: momentos de êxtases e emoções em conflito com o rigor científico.

“VIAGEM AO TETO DO CÉU”

Srta Wren: James... James! Você está perdendo! Veja isto!

James Glaisher: É um halo. Você já viu um desses antes?

Srta Wren: Sim, o senhor não?

James Glaisher: Apenas em livros.

Srta Wren: Acho que deveria estar verificando os seus instrumentos. Você não faz anotações há um bom tempo.

James Glaisher: Você se diverte às minhas custas, não é?

Srta Wren: Estou me divertindo em vê-lo feliz com algo que não tenha a ver com números.

James Glaisher: Você já reparou como é completamente silencioso?

James Glaisher: Olá, nuvem! Você ouviu isso?

Srta Wren: É um sino?

James: São sinos.

Srta Wren: E de onde estão vindo?

James Glaisher: E cavalos. Então as condições de umidade devem estar conduzindo som. São os sons das ruas.

Srta Wren: Voamos através de uma tempestade e Londres nos segue assim mesmo.

James Glaisher: Estas leituras de barômetro são fenomenais.

“VIAGEM AO CENTRO DA SALA DE AULA”

Entre os estudantes que se matricularam na disciplina e o professor da Administração da Autoeficácia na Sala de Aula, **um dos momentos que gerou maior êxtase foi a atividade de “conversação criativa”,** na qual cada aluno, ainda no 2º período do curso, imaginou um roteiro de projeto de monografia para a Conclusão de Curso. **Foi interessante ver o fluxo de perguntas e trocas de ideias e preferências acelerando-se enquanto imaginavam e escreviam, em uma só página, itens de projeto de pesquisa: área, tema, título, possível orientador(a), objetivo, justificativa, etc.** Claro que após a atividade conversamos sobre o esforço necessário para concretizar uma monografia: a fundamentação, as referências, os critérios para coleta de dados, a coesão e coerência textual, enfim, sobre o rigor científico que, mesmo na graduação, deve qualificar uma monografia de conclusão de curso.

Cena 4 – Encontro entre o cientista e a piloto de balão 1 (início: 00:35:44 – fim: 00:35:58)

Destaque: hipótese intuitiva.

“VIAGEM AO TETO DO CÉU”

James Glaisher: Acredito que o tempo pode ser previsto.

James Glaisher: Srta Wren, eu preciso fazer estudos do ar. E eu preciso estar no ar. E preciso que você me ajude.

Srta, Wren: Você tem um balão?

“VIAGEM AO CENTRO DA SALA DE AULA”

O projeto de IC intitulado *Administração da Autoeficácia na Sala de Aula no Ensino Superior: experimento para construir um “endoscópio socioacadêmico”* tem a seguinte hipótese intuitiva: **as comunidades socioacadêmicas espontâneas em sala de aula configuram relações socioafetivas mobilizadoras de esforços e crenças necessárias à persistência e permanência no curso.**

Cena 5 – Encontro entre o cientista e a piloto de balão 2 (início: 00:37:46 – fim: 00:38:18)

Destaque: questão-problema e justificativa da investigação.

“VIAGEM AO TETO DO CÉU”

James Glaisher: Bom, porque busco uma colega cientista? **Entender o clima, Srta Wren, é entender como tornar os navios e os marinheiros mais seguros, fazendas mais produtivas, podermos preparar o mundo contra inundações, contra secas, fome. Nós podemos salvar milhares de vidas.** Eu quero reescrever as leis do ar, Srta, Wren. E preciso da sua ajuda. Portanto, você... Pode me ajudar?

“VIAGEM AO CENTRO DA SALA DE AULA”

Entender as comunidades socioacadêmicas espontâneas – que ocorrem independente de qualquer intervenção de gestão, política institucional ou governamental – **significa entender como determinados estudantes, autonomamente, se organizam em torno de cuidados, interesses, crenças e convivências para compartilharem saberes de modo a persistir no curso.** Assim, nós podemos dar visibilidade ao impulso natural dos estudantes – como seres humanos “obrigados a aprender” (CHARLOT, 2000) –, geralmente ofuscada pela condição de grau “inferior” de aluno, na escala hierárquica acadêmica, como aponta um mito popular de sua etimologia¹². **Desse modo, nós queremos conhecer e escrever sobre o protagonismo dos estudantes nessas comunidades socioacadêmicas espontâneas, sem deixar de reconhecer e cobrar a evolução de políticas institucionais e governamentais para a permanência material e imaterial dos estudantes nas universidades públicas.**

Cena 6 – Pátio da Royal Society (início: 00:51:38 – fim: 00:52:42)

Destaque: a humildade *versus* a soberba intelectual.

“VIAGEM AO TETO DO CÉU”

Charles Green: Se não é o Sr. Glaisher, o detetive do tempo.

George Ayri: Eu acredito que ele prefere ser descrito como meteorologista, Charles.

James Glaisher: Como devem estar cientes, não consegui atrair os fundos da Royal Society ou qualquer outro lugar, para meu voo. Soube que pensa em fazer outro voo.

Charles Green: Penso.

James Glaisher: Eu gostaria de ser seu subordinado. Provarei ser de grande ajuda. E também tenho teorias de como aumentar os níveis de hidrogênio no gás de carvão que acredito que possam ser seu trunfo. Você poderá finalmente quebrar o recorde de altitude.

Charles Green: Já esteve em um balão?

James Glaisher: Eu os estudei extensivamente.

Charles Green: Tem alguma experiência com queimaduras de frio, baixa pressão do ar, os efeitos da falta de oxigênio no cérebro?

James Glaisher: De que outra forma se aprende senão participando?

Charles Green: É exatamente disso que eu preciso, um assistente. Um teórico sem a menor ideia dos verdadeiros perigos do ar. Encontre outro maluco para levá-lo em um balão. Talvez os franceses. Ou, melhor ainda, aquela mulher. Tenha um bom dia.

“VIAGEM AO CENTRO DA SALA DE AULA”

No projeto de pesquisa de IC ainda não tivemos casos dessa natureza com a qual pudéssemos realizar correspondência com a Viagem ao Teto do Céu”. Entretanto, decidimos mantê-la por ser comum em debates científicos ou não, em qualquer universidade pública.

Cena 7 – Balão em ascensão (início: 00:52:55 – fim: 00:54:02)

Destaque: sucessos parciais.

“VIAGEM AO TETO DO CÉU”

James Glaisher: Seis mil e setecentos.

Srta ,Wren: Acredita nesses termômetros?

James Glaisher: Seis mil e oitocentos.

Srta, Wren: Nesse caso, estamos a menos de seis graus, e isso é frio.

James Glaisher: Seis mil oitocentos e cinquenta. Você pode anotar essa temperatura?

Srta, Wren: Confia que eu escreva em seu livro? Estou honrada... Desaceleramos? Chegamos a seis mil e novecentos?

James Glaisher: Ah, então você está interessada! Agora, passamos de seis mil e novecentos.

Srta, Wren: Você é insuportável... A história seja reescrita.

James Glaisher: Seis mil novecentos e vinte.

James Glaisher: Sete mil!

Srta, Wren: Sete mil!

James Glaisher: Agora chegamos mais alto que qualquer homem ou mulher jamais esteve.

“VIAGEM AO CENTRO DA SALA DE AULA”

A escrita desse livro é um sucesso parcial, haja vista o propósito de seguir as orientações de Zanella (2014) quanto à invenção de um método, nas quais uma se destaca: perguntar, registrar e escrever com (e não sobre) os estudantes em questão.

Cena 8 – Balão em ascensão (início: 01:02:40 – fim: 01:03:06)

Destaque: pensar e ver o que ninguém pensou sobre o que todo mundo vê.

“VIAGEM AO TETO DO CÉU”

James Glaisher: Quanto mais voamos, menor a umidade. Quase não há vapor de água aqui.

Srta Wren: Mas ainda há gelo!

James Glaisher: Essas temperaturas são sem precedentes. Estão em faixas de congelamento que ninguém teria previsto. E qual era a temperatura?

Srta Wren: - 15° (menos quinze graus centígrados).

“VIAGEM AO CENTRO DA SALA DE AULA”

No projeto de pesquisa de IC, quanto mais alargamos espaço para o protagonismo dos estudantes envolvidos com a pesquisa, mais esforçamos-se para cumprir tarefas jamais realizadas por eles, como aceitar o desafio de escrever um artigo acadêmico ao final do primeiro ano do curso. Além disso, **numa enquete proposta pelos estudantes de IC, verificaram que as relações socioacadêmicas são mobilizadoras de socioafetividades, na medida em que conversam entre si, reconhecendo “pontos fracos e fortes” deles e dos colegas.**

Cena 9 – Balão em altura com temperatura suportável (início: 01:24:08 – fim: 01:24:38)

Destaque: a confusão mental pelo volume de dados.

“VIAGEM AO TETO DO CÉU”

James Glaisher: Bem, eu preciso entender tudo isso antes que eu possa avaliar o que foi que conquistamos, mas... Parece que atmosfera tem níveis.

Srta Wren: Não foi isso que eu quis dizer... Tem faixas dentro delas.

James Glaisher: Newton disse que construímos muitas paredes e pontes insuficientes.

Srta Wren: Não quero saber de Newton... Eu quero saber de você.

“VIAGEM AO CENTRO DA SALA DE AULA”

Desde o primeiro dia, a Equipe do projeto de IC concordou que todos os encontros semanais ou ocasionais poderiam ser gravados ou filmados. Também concordaram que a captura de dados seria por meio de enquetes simples e rápidas ou outras técnicas de coleta de dados mais demoradas como entrevista, grupo focal e questionários. **Ao fim e ao cabo, todos esses dados coletados nos desafiaram ao decidirmos escrever um livro. Precisávamos entender e organizar tudo o que fizemos antes para que pudéssemos avaliar o que conquistamos, mas... parece que de fato a “comunidade socioacadêmica espontânea” tem “leis” e “categorias próprias”. Talvez leis de proximidade, talvez categorias de aprendizagem socioacadêmica.**

Cena 10 – O pai de James lendo notícia no jornal (início: 01:33:56 – fim: 01:38:18)

Destaque: o reconhecimento científico e público.

“VIAGEM AO TETO DO CÉU”

Arthur (pai de Glaisher): Dois aeronautas chegaram mais próximo da lua e das estrelas do que toda raça humana ante deles. The Times, Ethel. Você leu isso?

Ethel (mãe de Glaisher): Sim, Arthur, eu já li.

Arthur: Meu garoto...

(A cena muda para a declaração da Srta. Wren)

Srta Wren: Os registros meticulosos de dados de James Glaisher mostraram que a atmosfera tem diferentes camadas dentro dela, uma descoberta que levou às primeiras previsões do tempo científicas.

(A cena muda para quando James está falando para outros cientistas)

James Glaisher: O fato de eu poder estar aqui para apresentar isso a vocês se deve a alguma sorte, alguma ajuda... e a notável coragem de Amélia Wren. Então, contamos a nossa história não para fins de entretenimento, mas pelo avanço do conhecimento e pelo bem de todos nós.

Srta Wren narrando enquanto na cena todos os aplaudem: Nós subimos ao céu em nome da descoberta, para encontrar algo novo, mudar o mundo.

“VIAGEM AO CENTRO DA SALA DE AULA”

O projeto de pesquisa de IC está no seu primeiro ano de atividade e a duração prevista é de quatro anos relativos aos oito períodos necessários para a conclusão da turma 2019-1 do Curso Administração Pública (ADMP 2019-1), por isso ainda não é possível fazer correspondência com a Cena 10. **É preciso verificarmos se a nossa hipótese – comunidades socioacadêmicas espontâneas são o “centro da sala de aula” – corresponde ou não à realidade, submetendo-a ao escrutínio dos pares acadêmicos, na condição de gestores dos diversos níveis hierárquicos e funcionais da UENF.**

Sínteses e considerações analíticas sobre o exercício da transposição didática

As condições mencionadas por Zanella (2014) para a invenção do método “endoscópio socioacadêmico”, pautadas em perguntas às “múltiplas incógnitas, cujas respostas se dão no decorrer de investigações específicas” (p. 184), dizem respeito a dois critérios de abordagem no exercício de delinear um formato mental visível, dizível e pensável do percurso da “Viagem ao Centro da Sala de Aula”: a) inovação metodológica na forma de abordar o objeto sala de aula; e b) imersão em cenas do cotidiano de pesquisas científicas, uma histórica e outra em andamento.

Com apenas esses dois critérios, a autoavaliação pode ser considerada positiva, pois o exercício, em si, realizado configurou-se como um dispositivo construtor de visibilidades e dizibilidades. Mas, se nos orientamos pelas condições de Zanella (2014, p. 173), falta a dimensão “pensabilidade” e, para tanto, será necessário categorizar as cenas de modo a explicitar quais são as situações potencialmente pensáveis para aproximações sucessivas quanto à nossa hipótese intuitiva da sala de aula sob outro paradigma.

Entre as dez cenas, encontramos quatro categorias: 1 - hipóteses; 2 - descobertas; 3 - confrontos; e 4 - dúvidas. A seguir, desenvolvemos as categorias e as respectivas cenas de modo que tenhamos uma síntese das equivalências encontradas entre as duas “Viagens”, que sintetizaremos como Viagem 1 e Viagem 2. A seguir, agrupamos as cenas por categoria:

Categoria I – Hipótese intuitiva: problema, justificativa e evidências

Cena 1 – Reunião no Salão da Real Society

Destaque Viagem 1: possibilidades de mais descobertas.

Correspondência Viagem 2: possibilidades do protagonismo estudantil.

Cena 4 – Primeiro encontro entre o cientista e a piloto de balão:

Destaque: hipótese intuitiva - “Acredito que o tempo pode ser previsto”.

Correspondência - hipótese intuitiva - as comunidades socioacadêmicas espontâneas em sala de aula configuram relações socioafetivas mobilizadoras de esforços e crenças necessárias à persistência e permanência no curso.

Cena 5 – Primeiro encontro entre o cientista e a piloto de balão

Destaque: questão-problema e justificativa da investigação.

Correspondência - entender como determinados estudantes, autonomamente, se organizam em torno de cuidados, interesses, crenças e convivências para compartilharem saberes de modo a persistir no curso.

Cena 8 – Balão em ascensão

Destaque: pensar e ver o que ninguém pensou sobre o que todo mundo vê

Correspondência - numa enquete proposta pelos estudantes de IC, verificaram que as relações socioacadêmicas são mobilizadoras de socioafetividades, na medida em que conversam entre si, reconhecendo “pontos fracos e fortes” deles e dos colegas.

Categoria II – “As descobertas nascem de conjecturas espontâneas da razão criativa”¹³

Cena 3 – Balão acima das nuvens cúmulo-nimbo

Destaque: momentos de êxtases e emoções em conflito com o rigor científico.

Correspondência - um dos momentos que gerou maior êxtase foi a atividade de “conversação criativa”, na qual cada aluno, ainda no 2º período do curso, imaginou um roteiro de projeto de monografia para a Conclusão de Curso.

Cena 7 – Balão em ascensão

Destaque: sucessos parciais.

Correspondência - a escrita deste livro é um sucesso parcial, haja vista o propósito de seguir as orientações de Zanella (2014) quanto à invenção de um método, nas quais uma se destaca:

perguntar, registrar e escrever com (e não sobre) os estudantes em questão.

Cena 10 – O pai de James lendo notícia no jornal

Destaque: o reconhecimento científico e público.

Correspondência - ainda não é possível fazer correspondência com a Cena 10. É preciso verificarmos se a nossa hipótese – comunidades socioacadêmicas espontâneas são o “centro da sala de aula” – corresponde ou não à realidade.

Categoria III – Disputas entre conhecimentos: estabelecido e emergente

Cena 2 – Reunião no Salão da Real Society

Destaque: desqualificação das evidências intuitivas por parte de pesquisadores concorrentes.

Correspondência - Tal proposta foi desqualificada por veteranos com as expressões: “É quebrar a tradição”; “Aí vai perder a graça”; “Vocês pegam muito leve com eles”.

Cena 6 – Pátio da Royal Society:

Destaque: a humildade *versus* a soberba intelectual.

Correspondência - decidimos mantê-la por ser comum em debates científicos ou não, em qualquer universidade pública.

Categoria IV – As dúvidas no percurso de investigação

Cena 9 – Balão em altura com temperatura suportável

Destaque: a confusão mental pelo volume de dados.

Correspondência - Todos esses dados coletados nos desafiaram ao decidirmos escrever um livro. Precisamos entender e organizar tudo o que fizemos antes para que pudéssemos avaliar o que conquistamos.

Retomando a dimensão “pensabilidade” no processo de invenção de um método, a primeira reflexão é constatar que nossa investigação, por ora no estágio da retrodução, reforçando o que já foi mencionado anteriormente,

“fundamenta-se em inferências iniciais que ocorreram em nossas mentes enquanto ainda não podemos deduzir algo mais qualificado (D’OLIVEIRA 2019, p. 45).

Vale lembrar que essa pesquisa está na fase retrodutiva, de forma a confirmar, adequar ou descartar a hipótese referente ao problema que nos desafia – a permanência dos estudantes – que, apesar de serem situações críticas de naturezas diversas, os “estudantes buscam persistir nos desafios para se formar, independente em qual instituição seja” (TINTO, 2015, p. 1).

Por fim, o fato de a pesquisa estar no seu primeiro ano e ser orientada ao problema [*problem driven research*]¹⁴, o resultado previsível e possível, para prosseguir em 2021, é ampliar a compreensão do próprio problema de modo a reconhecer que as relações com os saberes socioacadêmicos entre os estudantes podem, até, reconduzir a formulação do próprio problema.

Referências

- BREVIGLIERI, M.; PATTARONI, L. Le temps des cohabitations. Habitat et vie urbaine. Changements dans les modes de vie. **Actes du colloque organisé les**, v. 14, p. 45-55, 2006.
- CARMO, G. T. (Org.). **Dos estudos da evasão para os da permanência e êxito escolar: um giro epistemológico**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.
- CARMO, G. T.; MANHÃES, E. K.; SOUZA, R. G. Exercício da paciência do conceito Comunidades Socioacadêmicas Espontâneas. **Coletânea de Mini Textos**, NUCLEAPE – Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação, 2020, p. 33-34.
- D’OLIVEIRA, Júlio César. O elemento lógico representado pela retrodução na filosofia de Charles Sanders Peirce. **Cognitio-Estudos: Revista Eletrônica de Filosofia**, São Paulo: CEP/PUC-SP, v. 16, n. 1, jan./jun., 2019, p. 44-54.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- MILETO, L. F. M. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos**. 2009. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. UFF, Niterói, RJ, 2009.
- POLIDORO, Lurdes de Fátima; STIGAR, Robson. A Transposição Didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. **Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura**, ano VI, n. 27, jan./fev. 2010, p. 153-159.

- SANTAELLA, Lucia. **O método anticartesiano de C. S. Peirce**. São Paulo: Unesp/Fapesp, 2004.
- SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre a filosofia e seu método**. Org. e Trad. Flamarion C. Ramos. São Paulo: Hedra, 2010.
- TINTO, V. Through the eyes of students. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, [s.l.], v. 9, n. 3, p. 73-89, dez. 2015.
- VARGAS, H. Acesso e permanência na universidade em tempos remotos. **Live, Canal Youtube PROIAC PROGRAD**, UFF. 16h, 12/08/2020.
- ZANELLA, A. V. Sobre “como inventar um método?” e algumas de suas armadilhas. **Rev. Polis e Psique**, 2014; 4(2): 173-187.

Notas

- 1 Ver Ensaio 5 - Dos estudos sobre a permanência na educação à construção das relações com os “saberes socioacadêmicos” - Thaís Cabral de Souza.
- 2 Nesse ponto do livro, substituiremos a noção de “habitar” (a sala de aula), como mencionamos até esta página, pela noção de “coabitar” criada pelos sociólogos Marc Brevigliere e Luca Pattaroni (2006), que nos permite pensar os estudantes enquanto coabitantes em uma dada sala de aula. Dessa forma, os modos de sentir, raciocinar e valorar as relações socioacadêmicas sobre seus corpos se dão enquanto coabitantes desse espaço. Por isso, o desafio do projeto está em observar para além do óbvio que “todo mundo vê”: alunos e professores entrando na sala, dando e assistindo aula etc. Ilustrativamente, na sala de aula, os objetos também fazem parte da ação de coabitar, não só a qualidade da carteira (com ou sem rabiscos, por exemplo) onde me sento é o que importa. A forma como nela, ou próximo dela, disponho meus objetos, como gosto de nela sentar-me, em qual posição a coloco em função dos ângulos de visão que me interessam naquele dia de aula, como reajo se encontro algum aluno nela sentado, todos esses detalhes são formas íntimas de coabitar a sala de aula. Os modos personalizados não só de estar na sala de aula, mas também de ser, dos acordos feitos em comum, das circunstâncias e as imprevistas situações resultantes das relações socioacadêmicas entre professores e estudantes ou entre estudantes e estudantes fazem o coabitar a sala de aula ser atravessado por tensões ou distensões por implicar representações plurais de princípios comuns que por vezes valem para todos e outras vezes reclama-se que só está valendo para alguns coabitantes enquanto assistem, explicam, exercitam, concentram-se, riem, discutem, fazem ou não fazem as atividades propostas. No projeto de IC, anteriormente mencionado, será a noção de coabitar espaços, conforme Brevigliere e Pattaroni (2006) que nos ajudará a compreender que os repetidos modos de entrar, permanecer e sair de uma sala de aula envolvem comunicações plurais de gestos, sons ou silêncios plenos de sentidos referentes às relações socioacadêmicas (espontâneas ou institucionais) que nela ocorrem.
- 3 Nesse momento, ressaltamos algumas informações críticas ao filme, apenas para ciência do leitor, porque, para o nosso interesse, a transposição cinematográfica e didática realizada para a adesão dos espectadores foi oportuna devido às cenas coti-

dianas da vida de um cientista num momento que segue hipóteses intuitivas. A respeito do filme *The Aeronauts*, lançado em 04/11/2019 no Reino Unido, dirigido por Tom Harper, houve críticas de gênero porque **James Glaisher de fato era um cientista e aeronauta** que viveu na Inglaterra no século XIX, mas a personagem **Amelia Wren foi uma invenção para atrair público**. Segundo os críticos, a personagem é “inteiramente fictícia e resulta de uma mistura de várias pessoas reais, principalmente Henry Coxwell (o verdadeiro parceiro co-piloto na viagem retratada no filme) e Sophie Blanchard, a primeira mulher aeronauta cujo marido morreu”. O diretor Tom Harper assume que tal alteração na história real visou aproximar o filme das audiências modernas afins com a representação de gênero na ciência. (Disponível em: <https://espalhafactos.com/2019/12/05/critica-os-aeronautas-voam-alto-mas-com-turbulencia/>. Acesso em: 24 out. 2020).

- 4 Uma das sete epígrafes que Lucia Santaella cita em seu livro “O método anticartesiano de C. S. Peirce” (SANTAELLA, 2004, p. 5).
- 5 Pesquisador do departamento de meteorologia do Observatório Real de Greenwich. Fundou a Sociedade Real de Meteorologia e a Sociedade de Aeronáutica da Grã-Bretanha. Destacou-se como um balonista em 5 de setembro 1862, quando quebrou o recorde mundial de altitude. Até 1866, junto com Henry Tracey Coxwell, seu co-piloto, Glaisher realizou várias subidas para medir a temperatura e a umidade da atmosfera no seu nível mais alto à procura de respostas quanto à natureza do clima.
- 6 Nesse momento deixamos de lado a primeira parte da frase de Schopenhauer “O importante não é ver o que ninguém nunca viu” por que esta gera possibilidades de ambiguidade, enquanto que a segunda parte não apresenta esse problema de interpretação. Por exemplo, “ver o que ninguém nunca viu” também é importante no caso de James Glaisher, pois não fosse ter subido ao céu a uma altura *record* e ter visto o que ninguém nunca viu, deixa o trecho “o importante não é ver” sem sentido, haja vista, comparativamente, por exemplo: “foi importante Glaisher ver a rarefação de oxigênio, o que ninguém nunca tinha visto”.
- 7 Tradução livre de “*In The Aeronauts, meteorologist James Glaisher (Redmayne) presents his theories of how a gas balloon expedition could be key to predicting the weather — a science still in its infancy in the 1860s — and asks for funding for the expedition. His peers respond emphatically: ‘We are scientists, not fortune tellers’. But Glaisher doesn’t give in. He eventually convinces Amelia Wren (Jones) to pilot the balloon he needs to take him on his expedition. In real life, Glaisher was indeed an influential scientist — he made 28 ascents between 1862 and 1866, recording observations that were crucial to our understanding of weather. Among his discoveries were the fact that wind changes speed at different altitudes, and the way raindrops form and gather moisture. Science has, of course, advanced significantly since Glaisher’s time. The kinds of scientific measurements he performed using thermometers, barometers and hygrometers are now made in unmanned meteorological balloons*”. Fonte: <https://time.com/5746565/the-aeronauts-movie-true-story/>.
- 8 PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro.
- 9 Conforme Mileto (2009, p. 158): “Observa-se nas falas de Veridiana uma forte valorização das redes de sociabilidade construídas: [...] Se reunir, se conhecer, se está todo mundo no mesmo barco, então porque perder a oportunidade de se conhecer. Os professores também [...] vai conhecer outro professor, vai ter experiência. E os alunos

também. Fazer amizade, vínculo, vínculo estudantil no caso [fala isso rindo]. Fazer torneio, desfile de moda, inventar, cada mês, não é preciso ser todo mês, uma vez por mês ou de dois em dois meses, vamos nos reunir, vamos fazer uma festa. Uma coisa boa pra os alunos conhecer [...] eu não sei se eu tô certa, mas às vezes a gente tá convivendo com uma pessoa do nosso lado, tá passando necessidade e a gente não ajuda. Eu na escola, eu achava tinha de ter assim... um... deixa eu ver como eu vou falar [pensando]. Não é assistente social não, que tivesse uma pessoa encarregada pra ver as pessoas que passa necessidade, porque tem muita gente que vem pra escola só por causa da merenda. Mas dos próprios mesmo os alunos não precisava pedir verba a ninguém não”.

- 10 PROEJA IFF - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte Fluminense.
- 11 O depoimento de Caroline foi apresentado no II Ciclo de Palestras Luso-Brasileiro UFAL, Webconferência-Maceió, 7/7/2020: “[...] vim aqui relatar um pouquinho pra vocês da nossa convivência em turma e da nossa convivência com os nossos professores. Em relação aos professores, assim... Eu percebo que não só a gente que tem problemas... Nosso professor também tem. E querendo ou não eles têm que estar ali pra dar aula e pra levar a turma até o final, pra ensinar a gente... E eu acredito que não deve ser muito fácil estar passando por um problema sério e você ter que estar sendo assim... Forte o tempo inteiro porque você não pode deixar transparecer muita das vezes o que está te acontecendo, o que você está sentindo e etc., né? E a gente não construiu ali só uma relação professor/aluno, só uma relação colega de classe com colega de classe. Nós construímos uma relação de amizade, uma relação de companheirismo, de afeto. Então, a gente é cordial, a gente se preocupa, procuramos estar sempre antenados nas necessidades dos colegas e às vezes a gente escuta uma coisa ou outra... Aí a gente vai pegando assim no ar o que está acontecendo e a gente vai ajudar na forma com a qual a gente pode ajudar. Então, a gente pensando nisso, que todo mundo tem os seus problemas, que todo mundo tem o seu momento que precisa “respirar um pouco de ar fresco, de ar puro” ... Então a gente tenta deixar o ambiente mais leve, um ambiente saudável... Porque se não ficaria insuportável, né? Viver durante três longos anos com pessoas de diferentes criações, de diferentes culturas e porque querendo ou não, ninguém é melhor que ninguém, cada um passou por uma experiência diferente da outra, né?”.
- 12 Um mito antigo e popular que circula no meio educacional afirma que a etimologia da palavra “aluno” tem origem no latim, onde “a” corresponde a “ausente ou sem” e “luno”, que deriva da palavra “lumni”, significa “luz”, por isso “aluno” quer dizer sem luz, sem conhecimento. Essa condição, ao ser aceita por profissionais da educação, sem questionamentos, aponta para uma representação social que aceita a inferioridade da condição de aluno mesmo que a sua etimologia de fato seja outra, conforme o Dicionário Houaiss (2009): lat. *Alumnus*, i “criança de peito, lactente, menino, aluno, discípulo”, der. do verbo *alére* «fazer aumentar, crescer, desenvolver, nutrir, alimentar, criar, sustentar, produzir, fortalecer etc.»; ver alt-; f.hist. 1572 *aluno*, 1572 *alumno*.
- 13 A frase está entre aspas porque se refere à autoria de Charles Pierce.
- 14 SHAPIRO, Ian. Problems, Methods, and Theories in the Study of Politics. **Political Theory**, v. 30, n. 4, pp. 596-619, 2002.

Ensaio 2 – Ingressantes da turma Administração Pública 2019-1 em sala de aula e outros espaços: percursos, reflexões pessoais, metodológicas e conceituais

Leticia da Silva Gomes
Caio Miranda Carvalho Coutinho
Layla Malafaia Pinheiro
Rayris Silva Marques

Este ensaio tem o objetivo de responder à pergunta “Quem somos nós?”, referindo-se às reflexões que fizemos, enquanto participantes do projeto de Iniciação Científica em questão e estudantes da turma ADMP 2019-1. Tais reflexões tomaram por base as experiências vivenciadas no universo acadêmico da UENF. Os tópicos a seguir derivam dessas reflexões, as quais nomeamos conforme as circunstâncias que envolviam as atividades.

1. Por que Administração Pública?

Iniciado em 2012, o curso de Bacharelado em Administração Pública da UENF tem duração de oito períodos. Seu compromisso é formar profissionais

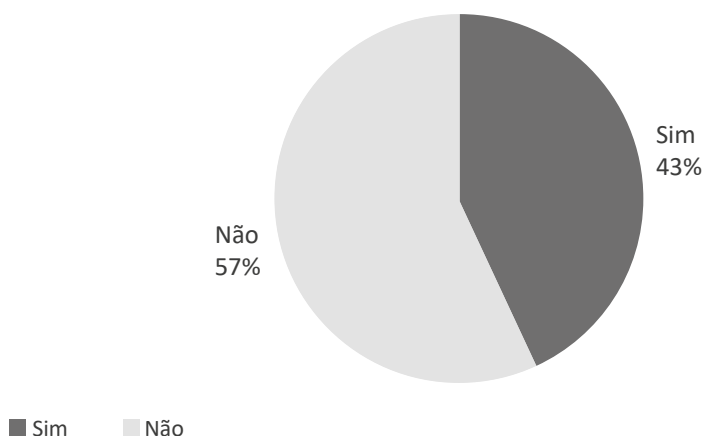
para trabalhar a favor do interesse público, dos direitos e dos interesses dos cidadãos que se envolvem com a área e porventura exerça a função de administrador público.

Vale ressaltar para os leitores que o curso de Administração Pública não corresponde ao curso de Administração de Empresas. Este último destina-se àqueles que desejam conhecer a dinâmica do funcionamento do setor privado no que diz respeito: à maximização dos lucros, ao controle de desperdícios, à redução de custos, entre outros.

Já o curso de Administração Pública destina-se àqueles que desejam se especializar em gerenciamento de instituições governamentais, na elaboração e no acompanhamento de políticas públicas, tendo como objetivo atender a demandas coletivas, como o combate à exclusão social, à carência habitacional popular, à subnutrição, entre outros temas, dos quais destacamos a demanda pelo direito ao acesso e à permanência escolar prevista na Constituição Federal de 1988, tendo em vista o vínculo que possui com o nosso projeto de Iniciação Científica, denominado *Administração da Autoeficácia na Sala de Aula do Ensino Superior: experimento para construir um “endoscópio socioacadêmico”*.

Justificamos a informação acima porque, com frequência, muitos dos alunos efetivam suas matrículas, nesse curso ofertado pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UNF), por possuir interesse anterior pelos cursos de Administração de Empresas ou Direito, imaginando erroneamente que haverá correspondências entre as matrizes curriculares dos dois tipos de curso. Seguindo o raciocínio, é importante esclarecer que poucos dos alunos que ingressaram no curso realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pensando em se matricular em Administração Pública, muitos desses alunos escolheram o curso por eliminação de outras formações e acabaram, por fim, restringindo-se à sua nota de corte. Em uma enquête realizada com quatorze alunos que ingressaram em 2019 em Administração Pública, apenas seis desses alunos alegaram terem escolhido o curso como primeira opção no SISU. No gráfico a seguir, podemos visualizar a comparação percentual:

Gráfico 1 – Distribuição percentual da primeira opção no SISU na área de Administração Pública



Fonte: Arquivo de enquetes do Projeto ADMP-Autoeficácia.

Os percentuais do gráfico apontam que, aproximadamente, metade da turma não escolheu Administração Pública como primeira opção, deixando em aberto os motivos para outra escolha, como, por exemplo: proximidade de onde mora. Tais escolhas revelam mais o desejo de ingresso num curso superior público do que propriamente o desejo profissional.

Vincent Tinto, sociólogo estadunidense, dedicado a políticas institucionais sobre permanência no Ensino Superior, no artigo “Repensando o Primeiro Ano de Faculdade” (2001, p. 2), ilustra o fato com outro exemplo:

Outros novos alunos entram na faculdade com metas estreitas ou limitadas, como preparação para uma carreira no teatro ou esporte profissional, ou usando uma faculdade como um trampolim para transferir para outra universidade, então eles podem deixar a universidade antes de colar grau.

Trazendo essa citação para a realidade, foi possível observar que existe interesse, por parte de alguns estudantes da turma ADMP 2019-1, em utilizar essa técnica – que Tinto denomina como “trampolim” – porque entendem que se sentirão mais beneficiados. Contudo, é perceptível o engajamento dos

estudantes, da coordenação e dos professores de excelência em prol de um curso de ótima avaliação e uma formação em administração pública eficiente e eficaz. De acordo com as palavras de Nadir Zago (2006), isto significa uma “vitória”. Entretanto tal desafio implica outro como desdobramento lógico: o desafio quanto à permanência dos estudantes, porque “se o ingresso ao Ensino Superior representa para os novos estudantes ‘uma vitória’, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso” (ZAGO, 2006, p. 34).

2. Integração

A princípio, este tópico foi elaborado para expressar o primeiro contato do calouro com a universidade e como é complexo um ambiente totalmente novo e desconhecido, que pode causar estranheza e dúvidas frequentes na maioria dos alunos que ingressam numa universidade perguntando se realmente estão no lugar certo. A adaptação nesse momento pode ser prejudicada pela indecisão da escolha feita, como também a natural falta de pertencimento com a instituição. Tratando-se de um problema em nível institucional, o sociólogo Vincent Tinto, em seu artigo “Limites da Teoria e Prática na Evasão do Aluno” (1982, p. 698), propõe

Várias mudanças recentes nas estratégias de marketing aparentemente tiveram um impacto considerável sobre a evasão do estudante no primeiro ano da faculdade. Também parece desejável que as instituições convidem calouros para visitar a instituição não apenas para conhecer o corpo docente, mas também para encontrar futuros colegas. O trauma social de passar do ambiente social relativamente seguro de uma escola secundária local para a de um desconhecido e o ambiente universitário possivelmente distante pode ser consideravelmente reduzido.

Em contraste com a citação do autor, mesmo antes do início da semana de integração e recepção dos alunos, ocorreu uma situação bastante desconfortável. Miguel, um dos alunos da turma, mostrou-se nervoso em uma conversa pela rede social WhatsApp® com outra aluna, demonstrou estar preocupado em relação aos veteranos e à integração aplicada. Explicou que o motivo teria

sido ocasionado pelas notícias de trotes e integrações abusivas, mesmo já sendo proibidas por lei e nem permitidas pela Instituição UENF.

Todo esse contexto reforça a importância de estratégias melhores para impedir, pode-se dizer, os traumas causados em nome de uma acolhida no ambiente universitário. Além disso, há necessidade de novos mecanismos mais eficazes, como forma de amenizar os impactos dessa transição que, para o estudante, ocorre de forma quase repentina, do final de um ano para o início de outro.

As alternativas são simples, por exemplo, nós, agora na condição de veteranos, abrimos espaço para conversas com os calouros da turma 2020-1, e estamos pensando em compartilhar o planejamento com os que estão entrando em contato conosco, visando a uma integração plena e consciente dentro da universidade, podendo trazer resultados positivos na persistência desses alunos no primeiro ano crucial da graduação.

Em relação ao que foi mencionado, a turma ADMP 2019-1, desde o início das aulas em março de 2019, tentou manter a integração, o respeito e a decisão em conjunto, principalmente quando se referia a decisões que atingem a turma em geral, pois percebemos que a única forma de evitar futuros problemas e possíveis desgastes, principalmente com os professores e a coordenação de curso, seria através da união conquistada através da integração.

Óbvio que, ao longo dos meses, subgrupos surgiram dentro da sala, novas relações, amizades e discussões. Entretanto, temos conseguido manter diálogo para manter um mínimo de integridade nas decisões em conjunto. Pelas análises que fizemos em entrevista aberta com a turma ADMP 2019-1, foi possível perceber que a integração não integra de fato (ou com qualidade) os estudantes calouros. De fato, mesmo, muitos dos calouros sofrem com essa tradição tipo *bullying* coletivo, sobre o qual desejamos investigar a origem e analisar artigos a respeito para podermos repensar esse “acolhimento” que, de certa forma, emudece e amedronta em relação às expectativas sobre “o que vem depois?”.

Se, por um lado, reconhecemos o baixo nível de integração com as turmas veteranas de ADMP, por outro lado, lembramos que nossa integração foi muito maior dentro da própria turma. Logo, essa maior proximidade da turma desde o início das aulas contribuiu para o surgimento de uma corrente

de ajuda mútua, entre os subgrupos, colaborando com aqueles que estavam passando por algum momento difícil na sala.

O medo do desconhecido, a timidez e a adaptação em um novo ambiente geraram entre nós um jargão: “a vergonha nos uniu”, dito sem pretensões pela colega Larissa, numa das conversações criativas que fizemos na aula da disciplina ADMP – Autoeficácia. Entendemos, agora que escrevemos sobre nossa trajetória, que nomear o nosso sentimento coletivo cooperou para uma melhor integração e colaboração mútua no segundo período, quando nos conhecemos melhor. No primeiro período, isso não foi possível, pois estudamos juntos com a turma de Ciências Sociais (CISO) 2020-1.

3. Falsa evasão

Dos alunos que se matricularam no curso de ADMP 2019-1, a maioria desses estudantes possuíam como primeira opção outros cursos. No entanto, por motivos tais como falta de nota de corte, problemas financeiros e dificuldades para deslocamento entre cidades, preferiram ingressar na segunda opção, mas observando outros pontos, por exemplo, a boa avaliação da universidade. Com isso, principalmente nos primeiros meses, conhecendo as disciplinas e durante as conversas, muitos fizeram a pergunta: “porque eu fiz isso?”.

Essa atitude que instiga o aluno a ficar pensativo se sua decisão no início do ano foi correta é muito comum e Tinto trata sobre essa questão no artigo “Repensando o primeiro ano da faculdade” (2001, p. 86): “Os alunos que entram variam em sua clareza e intensidade de propósito. Muitos alunos começam a faculdade com apenas uma vaga noção do por que eles fizeram isso”.

Na primeira semana de universidade, mesmo com o choque da nova realidade, para alguns já é o bastante para perceber que se decepcionou com a escolha feita. Isso ocorreu na turma de ADMP 2019-1 quando, mesmo que para a maioria a dúvida fosse grande, três alunos mostraram abertamente a sua insatisfação. Eles frequentaram somente a primeira semana do curso, que foi marcada por apresentações dos professores e integração da turma. Nessas apresentações, a principal pergunta foi “Porque escolheram Administração Pública?”. E, lógico, foi possível observar a indecisão por parte de todos.

Para esses que estavam insatisfeitos, somente a apresentação das disciplinas já foi o bastante para desistirem do curso, tratando o estigma da “Indecisão” como Tinto em seu artigo descreve: “É importante perceber que a maioria dos alunos ou entram indecisos em relação ao curso escolhido ou trocam de ideia, pelo menos uma vez, durante os seus anos de faculdade” (TINTO, 2002, p. 96).

Além desses que chegaram a comparecer na semana de apresentação do curso, a lista de matrícula mostra o registro de mais alunos, mas que nunca chegaram a comparecer em nenhuma aula, mas somente para o ato da matrícula na instituição. Para a universidade e para a secretaria acadêmica onde essa instituição controla do início ao fim a vida acadêmica do estudante, esses casos contam como sendo evasão.

Todavia, despertamos a atenção para um possível equívoco ao tratar esses alunos como “evadidos”, a partir do foco da pesquisa que dirige o seu olhar “para o intervalo de tempo (duração) de permanência do estudante até o seu desligamento [...]” (CARMO, 2019, p. 71). Ou seja, mesmo que um estudante saia da universidade, o tempo em que ele, nela permaneceu tem valor nas investigações que se voltam para a permanência na educação. Concordeando com Bernard Charlot (2000), Carmo entende que as pesquisas sobre evasão atendem mais a uma demanda “sociomediática” (expressão cunhada por Charlot) do que de fato seja o objeto evasão, em se tratando de pesquisa científica. Sugerindo mudança de foco nas pesquisas sobre a evasão, Carmo (2019, p. 71) escreve:

Dessa forma, sugerimos que a evasão escolar simplifique o que de fato representa: uma taxa que registra e acompanha o fluxo de entrada e saída de alunos de uma dada escola, a fim de calcular a “qualidade da educação” pelo uso eficiente (nem sempre eficaz) dos recursos públicos nela aplicados, no “tempo certo”. As instituições educacionais, nesse caso, tornam-se reféns dessa lógica de estatística.

Nesse sentido, entendemos que as taxas e os índices de evasão seriam outros se, por exemplo, os seis alunos que não iniciaram o curso não contassem como alunos da turma e, portanto, alunos evadidos. Essa foi a nossa experiência ao solicitar autorização à Coordenação do curso e à Secretaria Acadêmica (SECACAD) no acesso à lista de estudantes desligados.

4. Conhecendo o curso

Nas primeiras semanas de aula, o sentimento de medo e insegurança marcam a maioria dos alunos, principalmente, em relação à escolha do curso, como, também, a pressão relacionada às matérias consideradas difíceis no primeiro período, como Política e Introdução à Economia.

Também há o temor de outras matérias dos períodos seguintes, como Matemática Aplicada, Macroeconomia e Políticas Públicas. Medo ainda mais reforçado pelas “zoações” dos alunos veteranos do curso, já experientes nas dificuldades dessas disciplinas. Dessa forma, a discussão sobre esse assunto era inevitável nos primeiros dois meses da graduação.

Em correspondência ao que foi dito, Tinto (1982, p. 696) trata sobre a dificuldade e a capacidade intelectual de um estudante no Ensino Superior em seu artigo “Limites da teoria e prática na evasão do aluno”:

As pessoas entram em instituições de Ensino Superior com uma grande variedade de interesses, habilidades, valores e compromissos com os objetivos da educação superior e para a instituição específica em que a entrada é obtida. Não é elitista reconhecer que nem todos os que entram estão igualmente equipados em habilidades (acadêmicas, sociais ou outras) e/ou capacidades intelectuais para terminar uma determinada disciplina de estudo. Nem são todos os alunos com determinadas habilidades e igualmente interessados, comprometidos e/ou motivados para a disciplina de estudo, uma vez iniciado. Alguns alunos simplesmente não se importam o suficiente para terminar seus programas universitários.

Em relação ao que foi mencionado, faz-se relevante relatar a ocasião em que a aluna Larissa, da turma que ingressou em 2019, chorou e demonstrou dificuldade com a disciplina de Matemática Aplicada para Administração Pública; disse também que não possuía base o suficiente do Ensino Médio. Ao se deparar com a situação, a professora deu apoio motivacional no momento e se empenhou ao explicar o conteúdo, apesar disso a aluna não conseguiu a aprovação na disciplina. E, com isso, tudo o que foi expresso indica o quanto a autoconfiança nem sempre fortalece a autoeficácia do aluno.

Assim como Larissa, vários outros alunos passam por dificuldades para alcançar seu êxito nos estudos, o que, muitas vezes, é devido a problemas externos e anteriores à entrada na instituição, mas que aparecem e se refletem no primeiro ano de faculdade, considerado o ano mais crítico, conforme Vincent Tinto (2017, p. 3) explicita:

O fato é que, enquanto muitos estudantes iniciam os estudos universitários confiantes em sua habilidade de obterem êxito, alguns estudantes não iniciam os estudos da mesma forma. Mas mesmo aqueles que ingressam na universidade confiantes em sua habilidade de obterem êxito podem deparar-se com desafios que acabam por enfraquecer seu senso de autoeficácia. Isso é particularmente comum durante o crítico primeiro ano, quando os estudantes buscam ajustar-se às elevadas demandas de estudo na universidade.

Levando em consideração esses aspectos com base nas respostas de um questionário aberto, aplicado na turma ADMP-2019, refletimos sobre a incerteza e a ausência de autoconfiança entre os respondentes por meio de um exemplo. A aluna Raissa diz, em relação à pergunta sobre a maior dificuldade enfrentada para permanecer no curso: “A incerteza de não conseguir me ver como uma administradora pública no futuro e de não saber se realmente gosto dele”.

Ao que tudo indica, pensamentos desse tipo são comuns em algumas disciplinas, as quais são fundamentais para um profissional apto em Administração Pública. Apesar disso, é de grande importância a eficiência nas disciplinas apontadas, principalmente as que introduzem o curso, pois elas estabelecem uma base e um alicerce para disciplinas futuras, fornecendo instrumentos importantes para entender o curso e sua vasta área do conhecimento.

5. O papel de finanças

No Brasil, o interesse pela “permanência” como objeto de pesquisa é recente (últimos 10 anos) se comparado com a evasão e abandono no ensino acadêmico, como objetos de pesquisa. A temática adquire impulso acadêmico a partir da implementação de diversas políticas de permanência e assistência nas Instituições de Ensino Superior com o objetivo de ampliar não

só o acesso, mas também a permanência dos estudantes durante o curso, pois todos os estudantes possuem o direito de iniciar e concluir seus estudos com qualidade usufruindo de todo suporte acadêmico, social e político disponíveis nas Instituições de ensino público em que estão matriculados até concluírem os estudos.

O presente tópico expõe o papel das finanças no desengajamento do estudante no Ensino Superior e como a realidade dos estudantes seria totalmente impactada na ausência das políticas de permanência, como o apoio financeiro, pois essas políticas são fundamentais para a permanência da maioria. Elaboramos um questionário aberto que foi respondido por 14 alunos da turma de ADMP-2019. A seguir, apresentamos três perguntas comentadas, afins com a questão financeira:

- 1) “Possui Computador/Notebook em casa?”. A relevância dessa questão é apresentar o quantitativo de estudantes ingressos no curso de Administração Pública em 2019, entre os quais 79% possuem e 21% não possuem computador ou notebook em casa;
- 2) “Quais são as maiores dificuldades enfrentadas para permanecer no curso?”. Todos os alunos apontaram algo relacionado à vida financeira ou à carga horária que impossibilita conciliar o trabalho para amparo monetário.
- 3) “Como as finanças influenciam suas decisões na universidade?”. Nessa questão, decidimos evidenciar uma resposta dita por uma estudante: “Mesmo sendo cotista as finanças me influenciam muito, inclusive para permanecer na universidade e frequentar as aulas. A bolsa me ajuda a pagar principalmente o transporte, xerox e impressões de livros, e também me auxilia financeiramente em casa”. Levando em consideração esses aspectos, torna-se claro que as finanças permanecem sendo, para os alunos do curso, um ponto importante para o papel decisório até mesmo antes de efetuar a matrícula e no decorrer do curso.

6. Adaptação e senso de pertencimento

São comuns os comentários sobre jovens “que não têm base acerca da adaptação dos alunos no Ensino Superior”. Entretanto, observando nossa situação (turma ingressante ADMP 2019-1), no momento do ingresso como estudantes na UENF, percebemos como foi importante a ação daqueles que nos receberam de forma atenciosa e acolhedora.

Conforme Tinto (1987), esse momento pode ser obstáculo ou problema de vários outros estudantes, principalmente no primeiro ano no ambiente universitário, considerado crítico. São situações que podem trazer consequências, arrastando-se por toda graduação ou levando a atitudes irreparáveis, como o abandono da instituição. E podemos perceber que várias instituições podem até possuir políticas de permanência que até conseguem colaborar com alguns pontos ligados à adaptação, mas é possível observar que alguns estudantes ainda carecem de uma atenção especial para as dificuldades de uma adaptação.

Nessa perspectiva, é importante apontar que dificuldades como: mudança de cidade, problemas financeiros e transição da adolescência para uma vida adulta, talvez sejam umas das maiores dificuldades a serem enfrentadas por aqueles que se deparam com tais situações. Ao discutir sobre “adaptação”, o autor Vincent Tinto, no artigo “Os princípios da permanência eficaz” (1987, p. 4) pontuou que:

Algumas evasões, principalmente aquelas que surgem muito cedo na carreira estudantil, resultam da inabilidade pessoal de se ajustar à vida acadêmica e social da faculdade. Até mesmo o mais capaz ou socialmente maduro pode experimentar problemas ao fazer o salto do Ensino Médio ou do trabalho para as exigências de uma faculdade. Para a maioria, essas dificuldades são transitórias. Para outros, a transição pode ser bastante difícil, suficientemente severa a ponto de levar ao abandono da faculdade, geralmente nas primeiras seis semanas do primeiro semestre.

Essa questão se refletiu em uma situação na turma de Administração Pública, que ocorreu com uma das alunas que dividia o seu tempo entre trabalho e faculdade. Mirian, com mais ou menos 40 anos, desde que ingressou,

mostrou confiança e interesse no curso durante as aulas e conversas, além de ter uma familiaridade com a primeira graduação em que ela se formou. Entretanto, no 2º semestre, as disciplinas se tornaram mais difíceis e houve mais horas de aulas, dificultando conciliar o tempo de estudo com o trabalho. Quando ocorreu um problema de saúde, a presença de Mirian às aulas foi afetada. Em decorrência desses problemas, em conversa com a turma ela comentou que não teve escolha e sua decisão foi trancar sua matrícula. O exemplo de Mirian pode ser o de outros, que, por força maior, podem ter que trancar o curso, por exemplo, por causa do trabalho. Nesse sentido, podemos mencionar o artigo de Tinto (2002, p. 96-97), no qual o autor comenta sobre promover a persistência de estudantes que conciliam faculdade e trabalho:

Mas algumas ações, especificamente aquelas que abordam a natureza da experiência da sala de aula do estudante e o envolvimento do estudante, têm maior impacto sobre a persistência do que outras. Para entender por que este é o caso, é importante reconhecer que a maioria dos estudantes conciliam a faculdade com o trabalho durante o período em que estão na faculdade. Relativamente poucos alunos, cerca de 18% de todos os estudantes universitários, têm o luxo de residir no campus e de não trabalhar enquanto estão na faculdade.

Outro fator existente é a ausência do senso de pertencimento ocasionado principalmente por essa falta de adaptação e pelos variados problemas que um dado estudante pode estar passando e não estar sendo observado pela instituição. Há consenso entre especialistas que afirmam que, na transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, o estudante vivencia várias mudanças que geram dificuldades para o ajustamento acadêmico, onde ocorre toda a questão do “medo do desconhecido” (CARMO, 2018) e da possível dificuldade de criar um novo círculo social, formado de novas amizades e relações afetivas. Atualmente, podemos observar que a vida é completamente conectada em redes e que isso é essencial para o senso de pertencimento. A necessidade de envolvimento entre os estudantes é também explicitada por Carmo (2018, p. 91): “[...] o envolvimento dos alunos representa a relação afetiva e de compromisso que o aluno mantém com a escola, concretizada pelo seu entusiasmo e pelo seu grau de participação”.

Levando em conta o que foi considerado, a integração continua sendo uma ótima ferramenta para formação de novos vínculos com estudantes da turma, do curso e da universidade, em que, de acordo com Tinto (1987, p. 18), em seu artigo “Princípios da permanência eficaz”:

Os conceitos de integração e filiação à comunidade aparecem para melhor descrever como aquelas experiências, acadêmicas e sociais, que servem para integrar o indivíduo na vida da faculdade, também servem para reforçar os laços e, conseqüentemente, reforçar os compromettimentos individuais, tanto com o objetivo da educação quanto com a instituição. Por outro lado, a falta de integração e a falta de senso de pertencimento servem para minar os compromettimentos e, conseqüentemente, aumentam a probabilidade de evasão.

Em virtude dos fatos mencionados, podemos expor a necessidade de eventos, congressos e festas permitidas na universidade para tornar esse envolvimento e pertencimento possível. Em relação a congressos e eventos científicos, no curso de Administração Pública na UENF, nos empenhamos a comparecer no Encontro Nacional dos Estudantes do Campo de Públicas (ENECAP), na Federação Nacional dos Estudantes do Campo de Públicas (FENECAP), e, também, na Semana Acadêmica (SEACAP), em que elaboramos workshops, palestras e minicursos por uma semana, realizados por professores, alunos e convidados.

7. Persistência

O maior desafio enfrentado por todos os estudantes é conseguir enfrentar todas as dificuldades e mesmo assim continuar a graduação. Esses problemas têm vários níveis e atingem vários cenários, como pessoal, familiar, financeiro ou institucional. Por muitas vezes, esses cenários se englobam, tornando o problema muito maior, fazendo com que nem mesmo as políticas elaboradas pela instituição para auxiliar esses alunos consigam ajudar nesses conflitos, tornando a permanência desses ameaçada. Pensando nessas dificuldades, elaboramos um questionário aberto para os alunos da ADMP-2019 que incluía a seguinte questão: “Quais são as maiores dificuldades enfrentadas para permanecer no curso?” e tivemos como retorno estas respostas:

Aluno 1: “Carga horária, por ser integral e ter pouca flexibilidade de horário nas disciplinas, e também não poder trabalhar por ter que frequentar aulas o dia inteiro”.

Aluno 2: “A incerteza de não conseguir me ver como uma administradora pública no futuro e de não saber se realmente gosto dele”.

Aluno 3: “A distância da minha família. Já saberia que seria um desafio, mas é muito mais difícil do que eu imaginava”.

Aluno 4: “Terminar a graduação sem ameaças de corte de verbas, privatizações ou greves, curso de tempo integral não possui muitas chances de conciliar trabalho”.

Aluno 5: “No momento nenhuma, mas poderia haver maior acesso aos textos em PDF”.

Aluno 6: “Tempo para cumprir as atividades acadêmicas”.

Aluno 7: “Gastos com locomoção/alimentação”.

Aluno 8: “Acessibilidade ao ônibus”.

Aluno 9: “Vida financeira”.

Aluno 10: “Falta de grana”.

Aluno 11: “Leitura”.

Aluno 12: “Saúde mental instável”.

Ao analisar as respostas do questionário citado, ressaltamos a importância de uma maior observação realizada pela Instituição em relação aos seus alunos. Os estudantes possuem uma grande diversidade de problemas, e, por isso, há uma grande necessidade de políticas que consigam atender as individualidades e as questões coletivas na mesma intensidade.

Segundo Hustana Vargas (2017, p. 26), “além de instituições efetivamente comprometidas com sucesso de todos, se faz necessário profissionais treinados e preparados para lidar com individualidades”. Com isso, ao tratar sobre condições institucionais para a persistência do aluno, Tinto (2002, p. 95), em seu artigo “Promovendo a persistência do aluno: conectando pontos”, citou a significação de um apoio como “porto seguro”:

Os estudantes têm maior probabilidade de persistir e se formar em ambientes que oferecem suporte acadêmico, social e pessoal. A maioria dos alunos, especialmente aqueles em seu primeiro ano de faculdade, necessitam de algum tipo de auxílio. Alguns podem necessitar de assistência acadêmica, enquanto outros podem precisar de apoio social ou pessoal.

Para outros, isso pode significar encontrar um “porto seguro” em um mar de colegas desconhecidos. O apoio pode ser fornecido de formas estruturadas, como em programas de verão, programas de mentor e clubes de estudantes ou pode surgir no funcionamento cotidiano da instituição, como em contato com o corpo docente e equipe de assessoramento. De qualquer forma, o que importa é que a prestação de apoio serve para centrar, e não marginalizar, os alunos no campus.

Em virtude disso, no questionário citado anteriormente, desenvolvemos a questão “O que te faz permanecer no curso?” e obtivemos as seguintes respostas:

Aluno 1: A possibilidade de engajamento e colocação no mercado de trabalho; sociabilização tanto com pessoas de diferentes culturas e posicionamentos políticos/sociais viabilizando minha visão holística bem como minhas metas pessoais”.

Aluno 2: “A motivação para permanecer é o desejo de me formar, agora a razão de eu poder continuar cursando é certamente a de ter a bolsa pra me manter”.

Aluno 3: “Gostar da área da administração e um dia dar continuidade fazendo uma pós-graduação/mestrado. E também, admirar muito a Instituição UENF”.

Aluno 4: “Pela qualidade de ensino que a UENF propõe e as inúmeras oportunidades que ela vai me oferecer futuramente”.

Aluno 5: “Qualidade do ensino, professores de excelência e de querer terminar a graduação”.

Aluno 6: “Desejo e necessidade de uma formação profissional qualificada”.

Aluno 7: “A vontade de me graduar no curso que eu me identifico”.

Aluno 8: “Apreço pelo curso, formação profissional”.

Aluno 9: “Ser um bom curso numa boa universidade”.

Aluno 10: “As amizades e o ensino de qualidade”.

Aluno 11: “Gostar do curso e poder frequentar”.

Aluno 12: “Me interessei pelo curso”.

Aluno 13: “Me formar”.

Ao nos atentar para essas respostas, podemos observar que os benefícios de frequentar uma graduação e se formar são maiores que as dificuldades enfrentadas, e isso faz com que o aluno permaneça no Ensino Superior. A vontade de se formar acaba contribuindo para a permanência do estudante, e cabe à Instituição fortalecer essa vontade. Avaliando esse quesito, Tinto (2015, p. 139) argumenta sobre esse interesse no artigo “Através dos olhos dos estudantes”: “Enquanto o interesse da instituição é aumentar a proporção de seus alunos que se formam na própria instituição, o interesse do aluno é se formar, independente de em qual instituição seja”.

Como foi citado anteriormente sobre o primeiro ano crítico, o foco dos estudantes concentra-se na conclusão do curso. Na turma de 2019, entre conversas com Letícia e Caio, ainda no primeiro ano, até mesmo o assunto sobre mestrado surgiu, como também conversas sobre a necessidade de terminar a graduação, pois precisam trabalhar, como Valéria retratou. Outra questão ligada ao tempo para conclusão seria estar de licença do serviço para fazer a graduação, como Patrícia abordou. E, por fim, a conclusão da graduação, para outros, pode vir a ser um alívio ou símbolo de conquista. Esses exemplos mostram como pensam os alunos e, independentemente do propósito, todos que persistem na instituição têm o desejo de se formar.

Em vista dos argumentos apresentados, podemos sintetizá-los a partir de Hustana Vargas, em seu artigo, em que diz (2017, p. 26):

As instituições que forem capazes de combinar em suas políticas de assistência estudantil tanto o apoio material voltado para as necessidades básicas quanto às atividades de apoio pedagógico e de ampliação de oportunidades acadêmicas para os estudantes, serão aquelas melhor sucedidas na garantia da permanência e do sucesso acadêmico de seus alunos.

Percebemos o quanto é importante para nós quando a coordenação ou outros representantes da instituição se aproximam para informar sobre oportunidades acadêmicas, como também atender às possíveis demandas que os alunos possam ter devido a algum problema.

8. Corpo docente

É difícil abordar esse tópico, porém se faz necessário comentar sobre como passamos a entender o papel dos nossos professores, a partir da ementa proposta para a disciplina ADMP - Autoeficácia. Pensamos que, neste ensaio, não estamos fazendo uma avaliação institucional sobre a estrutura e a competência do corpo docente do curso ADMP 2019-1 quanto à capacidade de atender, ao mesmo tempo, as necessidades da Instituição e a formação dos estudantes.

Com o passar das semanas, compreendemos melhor as propostas da disciplina ADMP 2029-1 e vimos que o centro de ação éramos nós mesmos ("protagonismo dos estudantes"¹), isto é, pensar em reclamar da forma de trabalhar de um professor não diz respeito à proposta de investigar a "autoeficácia em sala de aula". Esse entendimento ocorreu antes da disciplina ser oferecida no 2º semestre, tendo em vista que no 1º período tivemos a oportunidade de realizar atividades que esclareceram as propostas da disciplina, nos três encontros mensais organizados pelo professor Gerson Tavares.

Nesse contexto, com o avançar das leituras, passamos a perceber que o nosso desafio maior estava em saber lidar com as diferentes formas de ser dos professores e com as diferentes formas de conhecê-los. Uma atividade que se destacou nesse sentido foi a de entrevistar os futuros professores que teríamos no 3º período.

9. Envolvimento estudantil

Dado o exposto no tópico anterior, em que comentamos sobre o corpo docente e sua responsabilidade na universidade, iremos ressaltar a relevância do envolvimento discente. Levando-se em consideração, após efetuar a matrícula, que esse envolvimento não seja somente uma frequência nas aulas, e sim estar integrado aos eventos que a universidade oferece como forma de conhecer novas áreas, novas relações e aumentar o vínculo com a instituição, ou seja, agregar e desenvolver o conhecimento acadêmico para uma melhor profissionalização.

Ao pensar no envolvimento estudantil, podemos observar individualidades que impossibilitam que aconteça essa relação engajada com a instituição.

O aluno, ao ingressar, pode possuir interesses e metas que sejam contraditórios ao desejo da Instituição, como, por exemplo, quando analisamos a técnica “trampolim” para se transferir para outro curso ou universidade, como citamos no tópico “Por que Administração Pública?”. Dessa maneira, ao possuir objetivos individuais, o aluno pode acabar se isolando. Tinto (1987, p. 19) trata acerca dessa questão em seu artigo “Princípios da permanência eficaz”:

Diferentemente da desarmonia, o isolamento é majoritariamente o resultado da falta de interação entre a pessoa e outros membros da instituição. A evasão surge não por conta de uma incompatibilidade, mas pela falta de contato social e/ou intelectual significativo. Mais tipicamente, os estudantes que evadem com esse perfil expressam um sentimento de não ter tido contato ou de não ter estabelecido relações de pertencimento à vida na instituição. Mais do que se sentem estranhos em meio às comunidades da faculdade, eles expressam um sentimento de isolamento da vida dessas comunidades.

Ao considerar o que foi citado, podemos apontar casos em que essa falta de contato social se tornou voluntária, sendo assim, um desejo pessoal do estudante. Assim, recordamos de uma situação em que de maneira frequente ocorria na turma de Administração Pública, em que, ao produzir a lista de alunos pertencentes à turma, por equívoco não recordamos do aluno Wellington, que, por não se integrar à turma, não possuía contato considerável com nenhum membro da turma. Acreditamos que o motivo seja por ele não realizar mais de 3 disciplinas com a turma que ingressou e possuir interesses distintos daquilo que a turma almejava.

A ausência de um maior envolvimento, seja com a turma ou com a instituição, contribui para a perda de pertencimento na universidade, assim como afirma Carmo (2018, p. 105): “[...] quanto maior o envolvimento escolar, maior é o sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, melhor a qualidade da permanência”.

Ademais, após o primeiro ano crítico com todas as dúvidas e questionamentos que refletem na vida do estudante, o principal pensamento que fica agora é o desejo de se formar. Porém, sabemos que, ao longo de toda a graduação, muitos desafios surgem e que necessitam de comprometimento e co-

ragem para enfrentá-los e conseguir alcançar o objetivo final, e nem sempre todos ali estão dispostos a colocar o esforço necessário para concluir essas etapas. Logo, é possível observar que não somente no curso de Administração Pública, como também em qualquer curso, vão ocorrer exemplos como esse, em que a desistência de continuar a graduação é devida ao fato de o aluno não estar voltado ao comprometimento e ao desejo de se esforçar para concluir seus objetivos. Tinto (1987, p. 18) reflete sobre isso em seu artigo “Os princípios da permanência eficaz”:

Deixando de lado as considerações sobre as metas, a conclusão de um curso de graduação requer uma quantidade considerável de esforço e, conseqüentemente, o comprometimento com o objetivo de se completar a graduação. Nem todos os estudantes possuem esse comprometimento. Sua evasão, seja forçada ou voluntária, reflete mais a sua falta de intenção em despender o esforço necessário para se alcançar o objetivo de concluir a faculdade do que a sua falta de capacidade para fazê-lo.

Essa falta de comprometimento pode ser demonstrada por diversas formas, como não estudar para uma prova, não fazer um trabalho ou deixar para o dia anterior, e até mesmo na frequência das aulas. Esses três exemplos foram visualizados na turma de 2019, e é nítido perceber que essa falta de comprometimento afeta o desenvolvimento intelectual, ou seja, os alunos ficam totalmente perdidos no calendário de aulas e tarefas.

É necessário reconhecer, todavia, que algumas atitudes de alguns professores acabam deixando, mais ainda, os alunos despreocupados. Por exemplo, a falta de chamadas para analisar as frequências nas aulas, considerando que a universidade possui regras claras sobre esse procedimento. Outra atitude é o adiamento consecutivo de prazos para a entrega de atividade. Essa falta de preocupação e comprometimento dos alunos, acentuada por atitudes docentes mostradas acima, de certa forma deixa margens para os estudantes pensarem que um professor do curso pode fazer o que quer, independentemente das regras da instituição UENF. Para nós, do curso de Administração Pública, essas despreocupações de ambas as partes, que se repetem continuamente, ficam ressaltadas como se fossem problemas que ferem até mesmo os princípios que regem a Administração Pública.

Em relação à frequência discente nas aulas, Tinto (2002, p. 95) descreve sobre o envolvimento atual dos alunos associando a uma experiência de aprendizagem do aluno na Instituição, em seu artigo “Promovendo a persistência do aluno: conectando os pontos”:

A maioria da experiência de aprendizagem dos alunos é como aprendizes isolados cuja aprendizagem é desconectada da de outros. Não é de se admirar que os alunos parecem tão pouco envolvidos na aprendizagem. Suas experiências de aprendizagem não são muito envolventes.

10. O papel do veterano

Observando o cenário de entrada no Ensino Superior, o trote que marca o início do estudante na vida universitária é visualizado com muito medo do que vai ocorrer por partes desses que estão ingressando na instituição, principalmente, através de várias notícias negativas que ocorrem em diversas universidades no país. Mesmo essas instituições condenando a prática desses tipos de trotes violentos e abusivos, esse tipo de trote não é inibido por parte dos veteranos.

Devemos ressaltar que não podemos generalizar a prática desses atos, mas ainda é presente no momento atual. Levando-se em consideração que hoje já somos veteranos, convém relatar a nossa experiência como calouros, como já citamos no tópico de “Integração”, quando relatamos a experiência de um aluno que se mostrou preocupado em relação aos veteranos.

Preocupações como as desse aluno acabam se propagando na maior parte da turma. São preocupações acompanhadas, inclusive, pelo “medo do desconhecido”, pois a única informação que tivemos antes do trote foi por meio de um grupo em um aplicativo de mensagens, no qual fomos avisados e informados sobre como o trote seria aplicado, amenizando, assim, a preocupação existente. Cabe ressaltar que não houve a obrigação de participar desse “símbolo de integração”, até porque tivemos colegas calouros que acharam necessário se envolver para não se sentirem isolados ou excluídos em meio ao novo círculo social.

No decorrer das primeiras aulas do semestre, não houve um contato considerável em relação aos nossos veteranos. Quase não nos encontramos ou até mesmo conversamos, mesmo que no dia do trote tivéssemos uma boa recepção e uma comunicação descontraída. Não foi raro observar que os veteranos preferiam nos chamar de “calouros” do que pelo nome, não houve um esforço para tentar manter uma relação mais igualitária sem a submissão de calouro e veterano ou até mesmo uma “competição”, já que não nos instruíram de certa maneira em relação às aulas e professores, e, assim, algumas vezes, nos vimos desorientados e consideramos pedir informação a veteranos de outros períodos ou até mesmo de outro curso.

Ao passar pela experiência relatada, frequentemente conversamos que queríamos agir de maneira diferente com nossos futuros calouros, de modo que nossa relação se tornasse permanente, com uma melhor forma de convivência, e tentaríamos explicar as dúvidas que nós tivemos e para as quais buscamos as respostas sozinhos. Pensamos também em como seria o trote dos nossos calouros, claro que de forma legal e descontraída.

Como de costume, logo que os novos alunos ingressaram no curso procuramos manter o contato e integrar no convívio do dia a dia. Quando nos vimos pela primeira vez, imediatamente já reconhecemos a maioria deles e isso foi muito importante e acolhedor para a situação, pois era o primeiro dia dos calouros na Instituição após a matrícula.

Na realização do trote, optamos por realizar um trote mais leve, sem alimentos ou algo que possa causar algum incômodo no dia, pois a nossa intenção era reunir e curtir aquele momento. Mesmo sendo transparentes nas informações, alguns ainda tinham o medo e o desconforto de participar e ter uma situação surpresa na ocasião.

Sem situações inesperadas, realizamos o trote. Nesse momento, buscamos chamar todos pelo nome e isso facilitou muito conhecer cada um, inclusive tivemos a participação mais informal da coordenação nesse dia, um pouco mais rápida com uma apresentação totalmente mais leve e confortável, para que soubessem que há um superior responsável para comunicar caso ocorra algum problema ou dúvida, deixando para o dia seguinte a apresentação completa do curso e eventos importantes do campo das públicas. Após essa breve apresentação, realizamos uma dinâmica para que cada

um falasse um pouco dos seus gostos e sonhos de infância, tudo para uma maior descontração.

Por todos esses aspectos, acreditamos que nossa relação com os calouros será bem harmônica. Levando em conta que o contato se iniciava, buscamos nos encontrar nas semanas de aula, mesmo que o horário dos calouros fosse um pouco oposto ao nosso. Também, buscamos saber como foram as aulas e compartilhamos o acesso que já temos aos livros digitais para facilitar os estudos desses novos alunos de Administração Pública. Dessa forma, buscamos amenizar as dificuldades e dar maior colaboração para a permanência desses alunos.

11. Responsabilidade compartilhada

A responsabilidade compartilhada pode ser uma alternativa para facilitar a integração dos novos alunos em seu primeiro ano crítico, como também pode aumentar a interação dentro da sala de aula, trazendo benefícios para o desenvolvimento intelectual, e contribuir para a construção mais rápida do senso de pertencimento desses estudantes.

Tal responsabilidade concretiza-se com métodos mais informais, como o grupo de estudos, que é conhecido por parte dos alunos do Ensino Superior. Com o objetivo de compartilhar a aprendizagem e o conhecimento, cria-se uma rede de ajuda colaborativa. Devemos lembrar que esse método realizado por estudantes auxilia a melhorar os índices de adaptação, coeficiente de rendimento e a permanência.

Entretanto, a instituição deve realizar seu papel e buscar atender as necessidades materiais desses alunos dentro da instituição, para que esse método seja pleno e traga os resultados previstos, tendo que auxiliar com o acesso a laboratórios com computadores, internet, bibliotecas com livros clássicos e atuais e que consigam atender a demanda. A instituição deve colaborar com essas mudanças, levando em consideração as condições que a maioria de seus estudantes estão vivenciando fora de seus muros, problemas que podem afetar diretamente seu envolvimento e sua eficiência na graduação, como problemas financeiros, restringindo a posse de computadores ou notebook, compra de livros para estudos e até mesmo materiais solicitados por professores.

Apontamos a importância dos grupos de apoio mútuo, a biblioteca e o acesso a computadores na universidade. Na UENF, especificamente no Centro de Ciência do Homem (CCH), onde se encontra o curso de Administração Pública, possuímos acesso a livros, computadores e internet. Locais de estudo na universidade (além da biblioteca, onde não se pode conversar) também foram pensados para os alunos que não possuem um lugar adequado em sua residência para estudar.

Sobre a possibilidade de formar grupos de estudo em lugares da universidade, Tinto (1999, p. 66) enfatiza os grupos colaborativos em seu artigo:

As comunidades de aprendizado pedem que os alunos se tornem responsáveis uns pelos outros no processo de tentar conhecer. Eles participam de grupos colaborativos que exigem que os estudantes sejam dependentes mutuamente uns dos outros, para que o aprendizado do grupo não avance sem que cada um dos membros esteja fazendo sua parte. Os benefícios para os estudantes são muitos. Os alunos são mais suscetíveis a formarem seus próprios grupos de apoio, que se estendem para além da sala de aula, mais suscetíveis a passarem mais tempo juntos fora da sala de aula do que os alunos que frequentam aulas tradicionais, estanques. Esses benefícios são vistos pelos alunos como uma forma de apoio. Mais importante, eles passam mais tempo aprendendo juntos, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

No período de provas, a turma de Administração Pública de 2019 sempre demonstrou ansiedade, nervosismo e dificuldade. Tentando solucionar algumas frustrações em relação a um baixo rendimento após algumas avaliações, foram elaborados grupos de estudo com o objetivo de que toda a turma seja aprovada nas disciplinas realizadas. Esse método se tornou rotineiro após obter resultados positivos.

Como exemplo, especificamos a situação da aluna Valéria, que não conseguiu média o suficiente e teve que realizar a prova final de Matemática Aplicada, a aluna dizia que não iria conseguir, pois não absorveu o conteúdo da disciplina. Com isso, um pequeno grupo de estudo foi elaborado para ensinar os cálculos e o conteúdo da disciplina, e por fim o resultado foi a aprovação.

Ao analisar situações como essas, que ocorreram também em outros cursos e outros períodos de graduação, o Professor Gerson Tavares, do Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem (LEEL) associado à UENF, que realiza pesquisas com ênfase na permanência, pensou na disciplina experimental de “Administração da Autoeficácia na Sala de Aula” como objeto de pesquisa a ser desenvolvida com a participação dos estudantes do curso de Administração Pública, em específico a turma ingressa em 2019. O estudo possui inspiração na metodologia citada por Tinto (2003, p. 103) em seus artigos e ressaltamos como síntese em relação à disciplina o trecho a seguir:

Nós empregamos métodos de pesquisa longitudinal, entrevista qualitativa e métodos de grupos focais e comparamos as experiências dos estudantes na sala de aula que têm adotado estas práticas com estudantes de salas de aulas de cursos mais tradicionais.

No início das aulas da disciplina, notamos a baixa autoestima, o estresse e o desânimo referentes a disciplinas e baixas expectativas sobre notas durante o semestre. Assim, o hábito de colocar cadeiras em fileiras se substituiu por rodas de conversas, onde criamos a prática da conversação criativa, falávamos sobre notas, autoestima e dificuldades que poderiam interferir no desenvolvimento acadêmico, em que se criou a função de provocar, refletir e mobilizar os alunos, e progressivamente começamos a nos apoiar na aprendizagem e no planejamento acadêmico. Uma experiência gratificante que trouxe uma nova visão e discussões que jamais seriam debatidas e refletidas na graduação.

Os matriculados nessa disciplina puderam ampliar suas descobertas com novos desafios: entrevistar professores, avaliar as disciplinas e o curso, responder perguntas que nunca vieram à sua cabeça, discutir textos, construir um blog e debater sobre temas apresentados em sala. Os alunos Caio, Leticia, Layla e Rayris, por exemplo, sempre comentavam sobre o medo de não conseguir fazer essas atividades ou concluir a tempo ou até mesmo não atingir as expectativas do projeto. Entretanto, conseguimos construir relações de autoconfiança, de interação e de autoeficácia individual e coletiva.

Por vezes, a disciplina tornou-se uma válvula de escape para todos os problemas acumulados dentro e fora da instituição, como foi o caso de Valéria, que desde quando entrou no curso falava muito pouco e foi nessa disciplina

que ela desabafou com o professor Gerson Carmo o seu problema com a baixa autoestima, e, após esses encontros nessa disciplina e a maior integração com outros alunos, ela conseguiu ficar mais confortável para falar.

Dessa forma, o método realizado nos permitiu fazer uma autorreflexão da organização dos estudos, da ausência de produtividade, do reconhecimento de falha em uma dada rotina de estudo etc. Ao longo das aulas, conforme “caía a ficha” (no sentido de compreender, dar-se conta), notamos que nós e os nossos colegas alunos tínhamos aprimorado nossas “rotinas acadêmicas”, enfim houve a resiliência à frustração.

Atividades, dinâmicas e questionários que nos incentivaram a reconhecer dificuldades e a autoavaliação de disciplinas foram essenciais na administração de uma “Autoeficácia”, inclusive com o apoio e a participação de professores interessados, em que, nós, alunos de Administração Pública, entrevistamos e conversamos a respeito de disciplinas, e, assim, formando um conhecimento teórico-metodológico para o próximo período a ser realizado. Admitimos que os melhores efeitos dessa disciplina ainda estão por vir.

Referências

- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CARMO, G. T. (Org.). **Dar conta da permanência: da invisibilidade à publicitação de uma pergunta.** Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019. 144 p. (Coleção permanência na educação).
- CARMO, G. T. (Org.). **Dos estudos da evasão para os da permanência e do êxito escolar: um giro paradigmático.** Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. 136 p.
- TINTO, V. Limits of Theory and Practice in Student Attrition. **The Journal of Higher Education**, v. 53, n. 6 (nov./dez., 1982), pp. 687-700.
- TINTO, V. The Principles of Effective Retention. **Fall Conference of the Maryland College Personnel Association.** Largo, MD, November 20, 1987.
- TINTO, V. Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. **NACADA Journal**, v. 19, n. 2, p. 5-9, 1999.
- TINTO, V. Rethinking the first year of college. **Higher Education Monograph Series**, Syracuse University, 2001.

- TINTO, V. Enhancing student persistence: Connecting the dots. *In: **Optimizing the Nation's Investment: Persistence and Success in Postsecondary education.*** Conf. Univ. of Wisconsin, Madison. 2002.
- TINTO, V. Promoting student retention through classroom practice. Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice. **An international conference sponsored by the European.** Access Network and the Institute for Access Studies at Staffordshire University. Amsterdam, November 5-7, 2003.
- TINTO, V. Through the eyes of students. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, [s.l.], v. 9, n. 3, dez. 2015.
- TINTO, V. Reflections on student persistence. **Student Success**, v. 8, n. 2, pp. 1-8, jul. 2017.
- VARGAS, H.; HERINGER, R. Políticas de Permanência no Ensino Superior Público em Perspectiva Comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, 2017, pp. 1-33, Arizona State University Arizona, Estados Unidos.
- ZAGO, N. Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

Nota

- 1 Essa expressão foi introduzida em nosso ensaio depois que já o tínhamos escrito. A fonte é a *live* “Acesso e Permanência na universidade em tempos remotos”, ocorrida no dia 12 de agosto de 2020, com a professora Hustana Vargas, no Canal do YouTube® PROIAC PROGRAD da Universidade Federal Fluminense. Chamou-nos muito a atenção escutá-la tanto sobre o Capital Socioafetivo (segundo ela, uma categoria que criou a partir da obra de Pierre Bourdieu), quanto à sua pesquisa sobre o protagonismo dos estudantes na universidade.

Ensaio 3 – Como nos mobilizamos? O trabalho de campo: aspectos técnicos, metodológicos e conceituais

Caio Miranda Carvalho Coutinho

Leticia da Silva Gomes

Layla Malafaia Pinheiro

Rayris Silva Marques

O objetivo do ensaio é listar as diferentes ações que mobilizaram a equipe de IC na utilização de diferentes dispositivos necessários à consecução efetiva de uma pesquisa na qual os estudantes são envolvidos como sujeitos, mas também como objetos da própria pesquisa. Importante salientar que, no decorrer do projeto, surgiram várias ideias que, ao serem colocadas em prática, configuraram diferentes métodos, técnicas de coleta e de sistematização de dados. As categorias das atividades foram criadas conforme o andamento do projeto, sem qualquer critério classificatório.

Aproximações e mobilização

1. Contato com alunos da turma

O contato com os alunos ocorreu por meio virtual, a partir de mensagens e ligações. Houve a divisão da turma de Administração Pública 2019 em 4

grupos, tendo cada grupo um dos bolsistas do projeto como responsável. Foi a partir desses grupos que foi possível entrar em comunicação com cada aluno e formalizar entrevistas com eles sobre assuntos importantes para a permanência, como a autoavaliação e a avaliação das disciplinas. O objetivo foi a construção de um maior envolvimento dos alunos com a pesquisa e também a facilitação da coleta de dados importantes.

2. Rodas de conversas

As rodas de conversas foram realizadas no segundo período da turma de Administração Pública 2019 durante as aulas de Administração da Autoficácia na Sala de Aula, aplicadas pelo professor Gerson Tavares. Serviam não apenas como uma atividade de envolvimento e aprendizagem entre os estudantes (do indivíduo e do coletivo) e a academia, mas também para a identificação e observação de acontecimentos que ocorriam com a turma, além da criação de novas ideias que surgiam naturalmente (que chamamos de “clarões”).

3. Contato com estudantes que se matricularam, mas não frequentaram

No início do projeto, entrevistamos todos os alunos possíveis na lista de desligados, com o objetivo de saber quais foram os principais motivos da evasão e provar que nem todos os alunos matriculados de fato compareceram na instituição (apesar de continuarem a serem considerados evadidos pelo sistema). A partir dos números de telefone encontrados nas informações dos antigos estudantes, foi possível entrar em contato com uma grande parte e realizar as entrevistas. Os dados coletados foram sistematizados e ajudam numa melhor compreensão do problema.

Coleta de dados

1. Autoavaliação

A autoavaliação foi realizada através dos bolsistas de Iniciação Científica, que solicitaram aos seus colegas de turma que respondessem sobre quais eram seus pontos fortes e fracos e quais foram as suas maiores dificuldades em relação às disciplinas do período. A autoavaliação é importante para que os alunos possam identificar quais são seus pontos positivos e negativos, e,

com isso, venham a buscar soluções para as suas dificuldades e aprimorar as suas habilidades.

2. Questionário

As várias enquetes aplicadas pelos bolsistas de Iniciação Científica, que chamamos de “quem somos nós?”, buscaram saber qual o papel das finanças na permanência do estudante no ambiente acadêmico, e sobre as experiências de cada aluno em relação à disciplina de Política I. Para isso, foi necessário que cada bolsista escolhesse três ou mais colegas de turma e lhes enviassem os questionários, além de uma questão separada a respeito de sua relação com a disciplina de Política I. O intuito disso era trabalhar a autoavaliação e a autoeficácia para as futuras disciplinas.

3. Entrevistas

As entrevistas com os professores das disciplinas do período seguinte tinham como objetivo sanar algumas das dúvidas mais comuns dos novos estudantes. Foram escolhidas duplas de alunos matriculados na disciplina Administração da Autoeficácia na Sala de Aula para realizar a entrevista com cada professor. As perguntas foram direcionadas para a sua metodologia em sala de aula, seu método de avaliação, linha de pesquisa, e o que ele esperava do curso de Administração Pública, dos alunos e da disciplina que ele iria apresentar no próximo período.

4. Análise do primeiro ano crítico

Tendo o conhecimento de que o primeiro ano na faculdade é o mais complicado e decisivo para o aluno que acaba de ingressar em uma universidade, foram resgatadas as memórias dos momentos mais marcantes vividos pelos estudantes de Administração Pública do ano de 2019. E, a partir dessas memórias, foi possível relacioná-las e confrontá-las com as cinco condições para a permanência e as sete causas da evasão de Vincent Tinto (1982).

Sistematização

1. Expectativas

A ideia de começar a pensar nas expectativas do futuro, que, no caso da pesquisa, foi relacionada ao 1º período, constituiu uma forma de se planejar

e imaginar como seria o possível cenário ao decorrer daquele período. Para a eficácia do estudo na sala de aula, foi importante comparar as expectativas do início e da realidade ao final do semestre de aulas que, repletas de informações valiosas, auxiliaram o início de compreensão sobre a sala de aula como ambiente fundamental para a permanência no Ensino Superior.

2. Levantamento de dados

O levantamento de dados foi um dos métodos fundamentais utilizados no projeto, como forma de fazer uma análise geral sobre o trabalho, e serviu como um objeto para trazer clareza e compreensão dos fatos apresentados, e utilizado como exemplificação na escrita. Além disso, constitui-se uma forma de organização entre os bolsistas, como foi feito ao analisar o quadro de alunos que possuem algum tipo de bolsa institucional ou o grupo de alunos que entraram por meio de cotas ou ampla concorrência.

3. Grupos e subgrupos

Esse tipo de divisão e organização dos alunos dentro da sala de aula também serviu como meio de trazer clareza e tentar elucidar como funcionam as relações, as afinidades, os grupos de estudos e como isso influencia o comportamento da turma perante os professores e as disciplinas.

4. Cinco Condições

A partir das cinco condições de Tinto para a permanência (Envolvimento, Expectativa, Aprendizado, Apoio e Retorno), utilizamos outra técnica que foi essencial para resgatar memórias que estavam no esquecimento. Serviram de grande contribuição e também serviram como forma de avaliar as expectativas, já que a tabela criada para o projeto foi utilizada para analisar todas as disciplinas do 1º e 2º período do curso de Administração Pública da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Entretanto, como as aulas foram paralisadas pelo efeito da pandemia do COVID-19 no mundo, analisamos somente as expectativas relacionadas ao 3º período da respectiva graduação.

5. Gráficos

Com a participação dos alunos que ingressaram no ano de 2019 no curso de Administração Pública da UENF, foi possível realizar entrevistas e preen-

cher questionários que possibilitaram a criação de gráficos, com a intenção de ilustrar e mostrar a importância de alguns fatores que são essenciais para a permanência, como as finanças e o seu papel decisório para a continuação desses alunos dentro da sala de aula.

Técnicas

1. Fichamentos

Os fichamentos elaborados facilitaram o destaque de trechos importantes, conceitos e definições de livros, artigos e textos em geral após uma leitura dinâmica, dando visibilidade a termos-chave que nos auxiliam na conexão das situações cotidianas, ou seja, teoria em prática, principalmente, nos estudos direcionados aos autores Hustana Vargas, Vincent Tinto e Bernard Charlot, e entre outras referências predominantes. O objetivo foi registrar em uma sequência lógica o material estudado pelo grupo de iniciação científica, buscando resumir de forma completa, de maneira que não perca o sentido.

2. Transcrições

Em todas as nossas rodas de conversa e reuniões, realizamos a gravação do que é dito, com a permissão dos que estão presentes, de modo que tudo que é pensado seja arquivado, principalmente o que chamamos de “clarões”, que são ideias que surgem de maneira espontânea e podem ser esquecidas rapidamente. Pensando em um material de fácil acesso, transcrevemos todo o conteúdo, assim, passamos o que é falado em áudio para sua versão em texto. Isso reduz nosso tempo de procura de arquivos e também de assuntos presentes na reunião, evitando que seja necessário ouvir todo o arquivo de áudio novamente.

3. Resumos

Nossos resumos se assemelhavam a um fichamento, entretanto não os utilizamos somente em textos e artigos. Elaboramos resumos de etapas, de temáticas e até mesmo de todo o projeto. Destacamos o resumo que fizemos após a leitura de todas as análises de dados que possuímos, de modo que fosse reduzido a um texto compacto de no máximo uma lauda. Esse exercício de fato é essencial para uma leitura ou estudo futuro, porque, ao sintetizar

os conceitos, os principais momentos e as ideias das produções do grupo de Iniciação Científica, internalizamos melhor o assunto e não esquecemos dele.

4. Relatórios

Tratamos como relatório também tudo que seja uma redação técnica ou notas de uma reunião, ou seja, atas ou pautas se incluem nesse processo. Realizamos para que o assunto tratado ou atividades pendentes de uma reunião seja recordado com facilidade, indo direto ao ponto, adiantando todo o processo de memorização de tese. Além de arquivar, esse “roteiro” facilitou a organização individual e coletiva dos pesquisadores.

5. Rotina acadêmica

Método utilizado para o autoconhecimento e auto-organização, utilizando uma tabela no formato de calendário semanal na qual escrevemos tudo que foi elaborado e produzido durante a semana. Assim, tomamos conhecimento do tempo disponível, do tempo que levamos para realizar cada tarefa e redirecionamento de afazeres que poderiam concentrar muito tempo em relação aos estudos e outras atividades de importância. Essa auto-organização pode até mesmo diminuir a exaustão do estudante.

6. Elaboração de um blog

A princípio, utilizamos esse método no intuito de auxiliar a leitura do livro “A nova ciência das organizações”, de Guerreiro Ramos, estudado em uma das disciplinas da grade de Administração Pública. No processo, digitalizamos o livro para melhor aproveitamento da turma e elaboramos uma subdivisão não só do livro, mas, também, do corpo discente para as respectivas divisões, em que denominamos grupo operativo. Assim, elaboramos uma leitura transversal (com destaque de palavras-chave, conceitos e contexto histórico) e arquivamos no *blog* como um modelo de método para os outros livros que forem considerados uma leitura de grande carga e árdua compreensão.

Referências

- VARGAS, H.; HERINGER, R. Políticas de Permanência no Ensino Superior Público em Perspectiva Comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, 2017, pp. 1-33, Arizona State University Arizona, Estados Unidos.
- ZAGO, N. Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

Ensaio 4 – Como nos percebemos? Pesquisa com (e não sobre) os estudantes do curso de Administração Pública

Leticia da Silva Gomes
Caio Miranda Carvalho Coutinho
Layla Malafaia Pinheiro
Rayris Silva Marques

Em destaque no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) em 2018, o curso de Administração Pública da UENF se classifica no conceito 4, na escala de 1 a 5, sendo uma das melhores opções do país. Em relação ao seu surgimento, notamos que a graduação é recente em comparação a cursos como: Medicina, Direito e Administração de Empresas. Apesar de recente, é de grande importância, principalmente, no cenário em que vive o Poder Público no momento. Iniciamos ressaltando e certificando uma breve síntese sobre o curso, justamente por tratar-se de um ramo de planejamento, gestão e idealização de políticas públicas, correlacionando, o envolvimento integral dessa formação no campo da permanência discente no Ensino Superior.

No primeiro período do curso de Administração Pública, tivemos conhecimento do projeto em uma das aulas de Política I, disciplina a qual cursáva-

mos com o curso de Ciências Sociais. O professor Gerson Tavares, também graduado em Administração Pública, apresentou o projeto a toda a turma e a intenção de acompanhar e dar continuidade até a conclusão da graduação.

No entanto, algo que consideramos inusitado nos encontros de apresentação do projeto foi o empenho gerado pelo docente em memorizar o nome de cada aluno, visto que éramos quase cinquenta discentes e nem mesmo o corpo docente que ministra as disciplinas da nossa grade curricular costuma persistir em realmente recordar o nome de cada aluno.

Dado o exposto, acreditamos que esse fato “incomum” foi um ponto primordial para despertar a nossa atenção, e que proporcionou um sentimento de pertencimento, de modo que pensávamos: “Não sou apenas mais um aluno, pois ele sabe quem eu sou”. Dessa forma, cativou a curiosidade dos discentes, ainda que não tivéssemos uma visão ampla sobre o projeto, pois a pesquisa é de caráter exploratório, não sendo possível saber o rumo que o projeto tomaria ao longo do ano letivo.

Decidimos participar não somente da disciplina experimental *Administração da autoeficácia na sala de aula: experimento para construir um “Endoscópio sociadêmico”*, como, também, do projeto de Iniciação Científica, sendo um bolsista e três voluntárias. Nós que éramos considerados tímidos, ainda somos, mas houve um grande “desbloqueio” espontâneo desde o início do projeto, que ecoa em todas as outras disciplinas.

A princípio, em relação às demais disciplinas, especificamente, na sala de aula em contato com o professor e sua metodologia, nos vimos em uma situação passiva em que somente o docente se pronunciava e que raramente nos dava abertura a uma pergunta.

Nós, alunos, costumamos não dar relevância ao que pensamos e às dúvidas que surgem ao decorrer das aulas, fazendo com que somente o professor possua o “poder da fala”, justificando-se com a “inferioridade intelectual”. Ao pensar na gestão da sala de aula e na autoeficácia, acreditamos que o “controle” está na mão do estudante e sempre esteve, pois, a partir do momento em que o aluno pode decidir como vai estudar e de qual maneira irá organizar o seu aprendizado, ele já está fazendo a gestão da sala de aula.

E, tratando-se do curso, entre nós sempre houve um certo receio e dúvidas sobre a nossa própria permanência na graduação, pelo fato de três dos quatro integrantes do grupo de pesquisa possuírem anteriormente o interesse em outra formação, ou seja, não escolhemos o curso, o curso nos escolheu.

Contudo, enxergamos de modo amplo as oportunidades de estágios, de pesquisa e de trabalho do curso de Administração Pública devido ao seu caráter multidisciplinar, ou seja, abrange vários setores de atuação profissional. E, ao entrar no projeto, vimos sentido, não só por estudar a permanência, como, também, observar que é uma questão pública que deve ser discutida pela gestão brasileira, possibilitando a conciliação da nossa graduação com o objeto de estudo, a permanência.

Entendemos que nós, como os estudantes mais envolvidos na pesquisa, fomos capazes de pensar “o lado de dentro” do problema “evasão”. Problema esse discutido de maneira frequente não só por pesquisadores nas instituições, mas como também nos ministérios e programas voltados à educação.

Foi assim que passamos a pensar esse problema da evasão com foco na solução, e, assim, substituir essa linha de investigação “negativa” por métodos, estudos ou táticas que fortaleçam a permanência discente de forma compartilhada.

Pensar, e repensar, não apenas na saída desses estudantes com foco “superficial” para contabilização de números e estatísticas, mas aprofundando a observação sobre nós e os colegas que permanecem – mesmo que pensemos ou já tenhamos pensado em desistir – mergulhados no cotidiano da sala aula conhecido por nós, mas ainda desconhecido no campo científico.

Correlacionamos esses movimentos nossos de pensar e repensar com a proposta de Zanella (2014), a qual destaca que os pesquisadores, quando se propõem ao exercício de construção de metodologias, precisam ter como foco “as relações com os outros com os quais se pesquisa e não sobre os quais pesquisa” (ZANELLA, 2014, p. 184).

Logo, podemos considerar o método utilizado neste projeto como inovador, pelo fato de ser produzido pelo aluno enquanto aluno da instituição e do curso em que é elaborada a pesquisa. Inovador, também, porque, ao nos colocarmos no lugar do outro, compreendemos que pode haver conflito de pensamento, de posicionamentos e de relações a partir de como a pesquisa é

feita, exigindo mais trocas sobre os sentidos sobre esse fazer. Assim, o aluno expressando-se como aluno pode trazer mais autenticidade, como também mais detalhes de um mundo que existe, mas que ainda não está descrito, pelo menos na UENF. Serão descrições desenvolvidas pelos estudantes que darão visibilidade, por meio de palavras, sobre esse mundo que existe na sala de aula. Ou seja, através da escrita, o que era invisível para alguns pode se tornar visível após a compreensão desse novo olhar de pesquisa. O trecho a seguir do projeto destaca a teoria abordada por Carmo (2019, p. 150):

A partir da concordância com o postulado de Quine, situada nas observações etnográficas realizadas pela equipe de pesquisadores, a proposta de coparticipação de estudantes e professores na pesquisa, demandará um processo empático (colocar-se no lugar do outro) de comunicação contínua para assegurar que estamos de fato nos entendendo.

O projeto e a disciplina Administração da Autoeficácia na Sala de Aula do Ensino Superior: experimento I, durante os semestres 2019.2 e 2020.1, foram desenvolvidos com a coparticipação dos alunos do curso de Administração Pública, ingressantes no ano de 2019, lembrando que alguns professores também tiveram participações fundamentais para o levantamento de alguns dados. Essa coparticipação dos alunos foi esclarecida pelo professor Gerson Tavares como meta operacional: viabilizar um experimento de pesquisa com estudantes e professores, por meio da adesão a pequenas tarefas de coparticipação como grupo operativo, a fim de gerar dados empíricos para pesquisas futuras (anotações de aula, maio de 2019).

O projeto foi construído coletivamente com os estudantes, é evidente que também seria necessária uma mobilização entre os alunos, não apenas para um maior envolvimento deles com a pesquisa, mas também para facilitar a coleta de dados através do vínculo existente. Essa mobilização foi realizada através do contato com os alunos, tanto pessoalmente quanto virtualmente, em rodas de conversa e grupos focais.

Cada recurso possível foi aproveitado ao máximo para que houvesse melhor compreensão do fenômeno da permanência. A partir de todas as informações adquiridas, foi possível assimilar a realidade vivida entre os estudantes a diversas teorias e conceitos que foram estudados.

Tendo como objetivo dar visibilidade à criatividade, à amizade e ao reconhecimento em sala de aula para aqueles estudantes que visam uma formação superior pública e ao ingresso no mercado de trabalho, duas propostas foram pensadas: a primeira foi a de realizar auto-observações, individuais e coletivas, da aprendizagem e das relações cotidianas dentro da sala de aula; tal proposta foi realizada a partir do método “endoscópio socioacadêmico” (“endoscópio” por ser um aparelho óptico que possibilita a visualização no interior do corpo).

De acordo com a segunda proposta, o “endoscópio socioacadêmico” tinha a função de mobilizar os estudantes para que construíssem grupos a fim de que se ajudassem na aprendizagem de planejar e gerenciar no modo de ser e fazer de cada professor de uma disciplina, com o objetivo de auxiliar a gestão da autoeficácia nas aulas e visando ao ensino e à aprendizagem colaborativa. O projeto deu voz aos estudantes para que pudessem expor as suas opiniões sobre as matérias, sobre os docentes, dentre outros. E, no decorrer do projeto, diversas atividades foram realizadas, o que possibilitou a união dos estudantes.

A expectativa acerca do projeto era de que os alunos da turma de Administração Pública de 2019 pudessem ter um reconhecimento socioacadêmico ao longo do primeiro ano e que lhes desse consciência coletiva a respeito de cenários que, num primeiro momento, parecem ser individuais. Trabalhar essa coletividade ajudou a turma a se unir em momentos considerados difíceis e isso colaborou com a permanência de alguns estudantes.

Para finalizar, os alunos que resolveram se matricular na disciplina, não sabiam o que poderiam encontrar ou esperar, mas acabaram se surpreendendo com a dinâmica que se desenrolou no decorrer das aulas. Eles tinham a expectativa de que pudessem usar os métodos aprendidos durante as aulas em outras disciplinas, o que acabou ocorrendo. E a expectativa maior agora é de que esses estudantes possam usar esses métodos para os ajudar na continuidade da permanência e na conclusão do curso.

Referências

- CARMO, G. T. A invenção de um “endoscópio socioacadêmico” para observar o cotidiano da sala de aula: uma experiência coletiva de feição pragmática é viável? **Linkscienceplace - Interdisciplinary Scientific Journal**, v. 6, n. 1, p. 138-159, jan./mar, 2019.
- ZANELLA, A. V. Sobre “como inventar um método?” e algumas de suas armadilhas. **Rev. Polis e Psique**, 2014; 4(2): 173 – 187.

PARTE II

DOS INSTRUMENTOS QUE INCITAM A CRIATIVIDADE DE OBSERVAÇÃO E AUTO-OBSERVAÇÃO NA “VIAGEM AO CENTRO DA SALA DE AULA”

Introdução – Imaginando a “Viagem ao Centro da Sala de Aula”

Gerson Tavares do Carmo

A introdução da Parte II deste livro não poderia ser escrita senão por meio de perguntas sobre o que vamos encontrar no “núcleo da sala de aula” da turma ADMP 2019-1, este ambiente que intuímos ser, ainda, desconhecido, mesmo que seu modelo de disposição de carteiras e mesa do professor gire em torno de 200 anos e pareça bastante conhecido.

Nossa Viagem, portanto, inclui a ação de aprender a perguntar, de modo a manter continuamente um processo de estranhamento e curiosidade sobre qualquer face do objeto que estamos investigando. Consideramos a ação

de aprender a perguntar no sentido etimológico, apresentado por Azevedo e Joffily (2008, p. 1): “o verbo perguntar é derivado do seu análogo latino *prae-cuntare*, o qual exprime uma ação de cutucar, de avaliar uma área ainda não conhecida fazendo uso de um *contus*, em latim, uma varinha”.

Numa dessas perguntas, por curiosidade, encontramos um estudo no campo da Teoria da Representação Social (MOSCOVICI, 1978) sobre percepção do termo avaliação (em sala de aula) na UENF. Foi oportuno saber o quanto são diferentes as representações dos sentidos que a avaliação tem para os estudantes e para os professores participantes¹.

De certa forma, o Endoscópio Socioacadêmico tem essa função: perguntar sobre o que viu, o que ouviu, o que sentiu, o que intuiu. Perguntas que não podem parar em seu fluxo porque, a partir do olhar dos estudantes, há um mundo a ser conhecido sobre o outro e sobre si (autoconhecimento).

Como exemplo dos efeitos do autoconhecimento, Vincent Tinto (1987) destaca que os comprometimentos individuais mudam durante o curso da vida estudantil universitária. São mudanças que refletem nas experiências individuais do estudante após o ingresso:

[...] as experiências individuais dentro da faculdade após o ingresso são mais importantes [...] do que o que ocorreu antes do ingresso na faculdade. Apesar dos atributos de personalidade e experiências pregressas importem, elas têm menos a ver com a evasão, dado o ingresso, do que a qualidade da experiência individual acadêmica e social dentro da faculdade com outros membros da instituição corpo docente, e funcionários (TINTO, 1987, p. 6).

Dessa forma, os estudantes de IC e a mestranda de Sociologia Política, compartilhando escolhas temáticas orientadas pelos seus interesses a respeito do mundo da sala de aula em que coabitam, criaram os seus primeiros Ensaios que fazem parte da segunda parte do livro.

Referências

- AGUIAR, Juliana Maciel de *et al.* **Representações sociais acerca de avaliação na educação superior: o caso de IES pública estadual. Anais do VI CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/62505>. Acesso: 03 jan. 2021.
- AZEVEDO, P. W.; JOFFILY, S. B. A noção de tempo e o ato de perguntar. **Revista de Neurociências**, v. 4, p. 12-13, 2008.
- FLAMENT, C. Structure, dynamique et transformation des representations sociales. *In*: ABRIC, J.-C. (Ed.). **Pratiques Sociales et Representations**. Paris ed. [s.l.] Presses Universitaires de France, 1994.
- PERISSE, Gabriel. **Ler, pensar e escrever**. 5. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2011.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- TINTO, V. The Principles of Effective Retention. **Fall Conference of the Maryland College Personnel Association**. Largo, MD, November 20, 1987.

Nota

- 1 Em resumo, a pesquisa trata do termo “avaliação”, realizada com 87 professores e 282 estudantes da UENF (AGUIAR *et al.*, 2019, p.7). Foi solicitado que tanto docentes quanto discentes listassem as seis primeiras palavras que viessem à mente ao pensar em avaliação. Para os discentes, “prova”, “nota”, “estudo” e “conhecimento” compuseram o núcleo central de sua representação acerca de avaliação. Conforme Aguiar (2019, p. 7), “Neste grupo, avaliação é uma prova sobre o conhecimento estudado para obter nota”. Já para o grupo de docentes foram nove as palavras associadas à avaliação: conhecimento, nota, prova, aprendizado, critério, conteúdo, mérito, qualidade, trabalho. Segundo Flament (1994), “a presença de muitos termos evocados no núcleo central sugere haver alta dispersão da representação de avaliação entre os professores”. “Para este grupo, a ‘nota’ é utilizada como critério para ‘julgamento de mérito’ e a ‘prova’ mede quantitativamente o conhecimento” (AGUIAR *et al.*, 2019, p. 9).

Ensaio 5 – Dos estudos sobre a permanência na educação à construção de um objeto: relações com os “saberes socioacadêmicos”

Thaís Cabral de Souza

Considerações iniciais

Este ensaio tem por objetivo apresentar os pressupostos teóricos e conceituais utilizados na construção de um objeto que aborda as relações com os “saberes socioacadêmicos”. Trata-se de um estudo exploratório que considera a existência de relações com os “saberes socioacadêmicos”, no espaço da sala de aula, condição sine qua non para o processo de permanência no Ensino Superior.

Para tanto, duas perguntas são necessárias para estabelecer nexos no corpo do texto: o que significa permanecer/persistir? Quem são os estudantes que não desistem do curso? Estas são indagações que exploraremos, tendo por base os escritos de quatro estudantes de Iniciação Científica do curso de Administração Pública da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), no decorrer da Parte II deste livro.

Estudar a permanência, a persistência, o esforço ou o desejo de aprender dos estudantes direciona-nos a um debate que vem sendo desenvolvido, desde a década de 1990, pelo autor francês Bernard Charlot. Este se propõe a ir além do que havia sido construído, até então, pela Sociologia da Reprodução (1970).

Ao voltar um pouco no tempo, na década de 1960, iniciavam-se os estudos sobre a escola, uma instituição que, na acepção do autor português Rui Canário (2005, p. 61), havia passado por uma série de mutações: “[...] a escola de hoje não é a do princípio do século nem sequer a escola da ‘reprodução’ descrita por Bourdieu. A escola sofreu mutações que engendraram as contradições estruturais e os paradoxos em que hoje se move”.

Por conseguinte, em fins de 1960, ocorreu a chamada “explosão escolar”, isto é, a massificação do ensino e, com ela, o “fim das ilusões do progresso” e a “crise mundial da educação”. Ao receber em seu seio estudantes oriundos de diferentes classes sociais, a escola torna-se um espaço desigual e incerto, incapaz de garantir ao seu público um futuro profissional promissor.

Essa “escola das incertezas”, na lógica de Canário (2005), começou a atrair os “olhares” de inúmeros Sociólogos da Educação, principalmente os da França, posto que eles se interessavam em compreender o percurso escolar ou acadêmico de estudantes pertencentes às mais variadas classes sociais.

À vista disso, não demoraria muito para os sociólogos franceses concluir que estudantes pertencentes a classes sociais heterogêneas estabelecem relações díspares com a escola/universidade e com o saber/aprender. Nesse sentido, alguns sujeitos podem aprender na escola e outros não, alguns podem manifestar um desejo interno por aprender este ou aquele conteúdo, esta ou aquela disciplina, enquanto outros podem explicitamente recusar-se a fazê-lo.

Entretanto, como explicarmos tais variabilidades no processo do aprender, se partirmos do princípio charlotiano (2000) de que todos os seres humanos são dotados de razão? É simples, basta concluirmos que, apesar de a razão ser universal, a trajetória escolar ou acadêmica de um sujeito é perpassada pela origem social, pela posse do “habitus” e pelo estabelecimento de relações com o saber.

Nessa perspectiva, qual o tipo de olhar, qual o tipo de abordagem permite-nos compreender o que acontece na história escolar ou acadêmica de um es-

tudante, seja na própria sala de aula ou no mundo externo? Constatamos que não existe uma teoria única para interpretarmos os processos que envolvem o aprender. Logo, operaremos, neste ensaio, com duas vertentes da Sociologia: a Sociologia da Reprodução, representada por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, e a Sociologia do Sujeito, representada por Bernard Charlot.

O que nos evidenciam as Sociologias?

A história da Escola e da Universidade é perpassada por uma série de privilégios concedidos aos filhos das classes dominantes. Desse modo, evidencia-se que existe uma correlação estatística entre a origem social de um sujeito e o grau de sucesso ou fracasso escolar. Entretanto, estamos falando em termos de probabilidade e não em termos de causa e efeito. Logo, os sociólogos nunca disseram que a família é a culpada pelo que ocorre no percurso escolar ou acadêmico dos estudantes.

Vejamos o que diz a Sociologia da Reprodução por meio do conceito de “habitus”. Na definição de Pierre Bourdieu, o “habitus” é “[...] um conjunto de disposições psíquicas, duráveis, transponíveis, que foram socialmente estruturadas e que funcionam como princípios de estruturação de práticas e de representações” (BOURDIEU, 2013 apud CHARLOT, 2013, p. 164).

Consequentemente, ser portador do “habitus”, ou melhor, do conjunto de disposições psíquicas duráveis e transponíveis, constitui condição sine qua non para a persistência de estudantes em ambientes (escola e universidade) que exigem deles uma “bagagem cultural” que não lhes é ensinada. Nesse sentido, opera-se uma verdadeira invisibilização do papel dos filhos das classes populares e de suas narrativas próprias ante as atividades desenvolvidas nos espaços formais destinados ao processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, apesar de o conceito de “habitus” ser primordial para pensarmos as relações que os estudantes estabelecem com o aprender/saber, o mesmo não se aplica a todos os momentos e lugares, dado que não consegue acompanhar as mudanças da história. Nesses termos, Charlot (2013, p. 165) elucida:

Cada um de nós tem uma história que é, ao mesmo tempo, uma história social e uma história singular. Para entender o que está acontecendo em uma sala de aula ou o que está

acontecendo com um aluno, não podemos negligenciar essa história. Cada um de nós tem uma forma singular de viver sua posição social. Temos uma posição social objetiva, mas também uma posição social subjetiva.

Por conseguinte, ao levarmos em conta a singularidade das histórias dos sujeitos, podemos constatar a existência dos “casos marginais”, isto é, estudantes que, apesar de sua “posição social objetiva” (classe social), decidem lutar e rompem com os interstícios estatísticos do sistema. Logo, dentro de uma mesma família, pode haver estudantes bem-sucedidos e estudantes fracassados. O percurso escolar, nesse caso, está diretamente ligado à interpretação que o sujeito fará de sua “posição social objetiva”.

Para exemplificar sua teoria, Charlot (2013) cita a história de Lula. Nordesteiro pobre, foi morar em São Paulo com seus pais quando ainda era criança. Ao entrar na vida adulta, tornou-se operário. De acordo com a sua “posição social objetiva”, Lula jamais poderia ter se tornado Presidente da República. Entretanto, diante de sua posição social, Luís Inácio Lula da Silva tinha duas opções: morrer de vergonha de ser nordestino, e se conformar com a sua condição, ou lutar. Ele optou por lutar (posição social subjetiva).

Nessa perspectiva, Charlot (2013) afirma, ilustrando Michel de Certeau (1996), em “A invenção do cotidiano: Artes de fazer”:

[...] o dominado tenta subverter a ordem dominante para tirar dela algum proveito. Por exemplo, ele sabe que, para receber assistência social, deve ter aparência de pobre sério, “bom pobre”. Quem é dominado não pode desenvolver estratégias, por lhe faltarem o controle do seu tempo e o domínio dos meios que lhe permitam atingir os seus fins. Entretanto, nem por isso fica passivo. Ele faz uso de táticas para aproveitar-se das situações que se apresentam e, assim, “inventa o cotidiano”, por uma permanente “bricolagem social”. Resumidamente, por mais dominado que seja, um ser humano permanece um sujeito, ele atua e a sua atividade surte efeitos (CERTEAU, 1996 apud CHARLOT, 2013, p. 143).

Desse modo, ao considerarmos a existência de histórias singulares, ou melhor, de “posições sociais subjetivas”, que nem sempre vão ao encontro da

origem social, concluímos que, assim como ocorreu com Lula, as salas de aula estão repletas de “êxitos paradoxais”, estudantes que, apesar dos constrangimentos do sistema, atuam por meio de “bricolagens sociais” e conseguem obter sutis vitórias por meio de pequenos golpes no espaço do inimigo.

Na lógica certeuniana (1996), portanto, a escola e a universidade podem ser consideradas o espaço do outro, dado que elas foram, durante séculos, o “arame farpado” que separava o dominador do dominado. Ao comprometer-se com a construção de uma Sociologia do Sujeito, Charlot (2000) busca pôr em prática uma “leitura positiva de mundo”. Logo, empenha-se em analisar a trajetória escolar ou acadêmica dos sujeitos em termos de relações com o saber e não em termos de “handicaps”.

“Handicaps” é uma categoria sociológica utilizada na França para designar alunos que não conseguem aprender na escola como sujeitos carentes, deficientes socioculturais. Desse modo, analisar um sujeito em termos de falta é pôr em prática uma “leitura negativa de mundo”, olhando o dominado como um objeto nas mãos do dominador.

Entretanto, em seus escritos, Charlot (2000) propõe que consideremos o dominado um sujeito que, apesar de dominado, tem desejos, interesses, interpreta o mundo e é capaz de resistir à dominação, por meio de constantes “bricolagens sociais” (CERTEAU, 1996). Na lógica charlotiana, praticar uma “leitura positiva de mundo”, portanto,

[...] é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica. Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa. Assim, ante um aluno que fracassa num aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas e faz entrar em jogo os processos de reificação e aniquilamento que analisamos, enquanto que uma leitura positiva se pergunta “o que está ocorrendo”, qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo das relações mantidas com os outros, etc. A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, “o que falta” para essa situação ser uma situação de aluno bem-sucedido (CHARLOT, 2000, p. 30).

Nessa perspectiva, praticar uma “leitura positiva de mundo” significa pensar a realidade social e escolar em termos de processos, inferindo que a origem social não é a causa do fracasso escolar e que, portanto, o mesmo não pode ser atribuído às classes populares como uma consequência, a priori. Esta seria uma interpretação linear dedutiva e o que desejamos é pensar em termos de pluralidade construtiva. Desse modo, destacamos que:

[...] um processo produz, no tempo, um estado que pode ocorrer, sem que, entretanto, seja necessário, um processo que é possível, mas não inelutável: a qualquer momento, o processo pode parar, bifurcar, se inverter. Compreender um processo é compreender que uma transformação não é o efeito de um determinismo nem de um imprevisto (CHARLOT, 1996, p. 51).

Dessa maneira, ao romper com a objetificação e reificação do sujeito dominado, a leitura de mundo, proposta por Charlot (2000), abre espaço para a existência de “êxitos paradoxais”, isto é, estudantes que, apesar dos constrangimentos do sistema, conseguem lutar para viver uma “posição social subjetiva” que não esteja sujeita ao condicionamento social.

A teoria da Relação com o Saber

A teoria da “Relação com o Saber”, construída por Bernard Charlot, em fins de 1990, direciona-nos a um debate que desmistifica o “fracasso escolar” como um objeto de pesquisa real. Nesse sentido, nas palavras de Charlot (2000, p. 16), “[...] o fracasso escolar não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal”.

Por conseguinte, ao afirmar que o “fracasso escolar” é um “objeto de pesquisa sociomidiático”, o autor recusa-se a pensar o fenômeno como doença, tara congênita ou evento fatal. Desse modo, vale ressaltar que o “fracasso escolar” não é um monstro escondido no fundo das salas de aula e pronto para atacar as criancinhas, principalmente as pertencentes às camadas populares. Apesar disso, não restam dúvidas, nem mesmo a Charlot, de que o “fracasso escolar” atinge maciçamente os filhos das classes trabalhadoras.

Diante disso, por tratar-se de um objeto de pesquisa inencontrável, Charlot propõe-se a analisá-lo, por meio da noção de relação com o saber. Logo, se o sujeito não conseguiu aprender este ou aquele conteúdo, não é necessariamente porque ele é preguiçoso ou oriundo das camadas populares, e sim porque não conseguiu ver sentido na aprendizagem proposta.

Consequentemente, na lógica charlotiana (2000), estabelecer relações com o saber significa que o sujeito engajou-se nas atividades intelectuais propostas pela escola ou pela universidade. Esse engajamento corresponde ao processo de “mobilização”, isto é, ao desejo interno por aprender este ou aquele conteúdo, esta ou aquela disciplina.

Conforme o autor, esse movimento interno, rumo ao saber/aprender, é fruto de nossa condição antropológica: nascemos incompletos e com a obrigação de aprender, ao longo da vida. Dessa maneira, ao nascer inacabada, prematura e imperfeita, a cria da espécie humana tem de construir-se por meio da educação, que é um triplo processo indissociável: a humanização, a socialização e a singularização.

Nessa perspectiva, podemos concluir que a essência humana não é inata a nós, ela está fora de nós, inserida nas relações sociais. Logo, ao nascer, o homem ainda não é nada, entretanto, por meio do contato com as gerações precedentes, apropria-se do patrimônio humano que fora construído outrora e, por meio da socialização, torna-se um ser único. Desse modo, somos seres 100% sociais e 100% singulares.

Por conseguinte, devido à nossa incompletude, somos a única espécie educável, portanto, a condição sine qua non para nos tornarmos seres humanos é o processo do aprender. Vale ressaltar que, na lógica charlotiana (2000), a relação com o aprender mostra-se muito mais ampla e complexa que a relação com o saber. Nesses termos, constata-se que:

[...] os jovens das camadas populares, resistentes ou passivos frente aos saberes escolares, fora da escola, podem adotar comportamentos que apresentam uma certa complexidade e que supõem aprendizagens aprofundadas. A perplexidade é ainda maior quando se constata que tais jovens, muitas vezes com poucos recursos para as tarefas escolares que envolvem a linguagem, revelam-se bem fa-

lantes nas interações grupais ou na produção de textos de rap (CHARLOT, 2001, p. 17).

À vista disso, podemos concluir que, na acepção de Charlot (2013, p. 161), existe uma heterogeneidade das formas do aprender. Logo, “[...] o aprender, ou seja, o processo pelo qual aprendemos uma coisa, seja ela qual for, apresenta-se sob formas várias e heterogêneas”. Aprender na escola é uma dessas formas, específica, valiosa, mas não única. Precisamos, portanto, acabar com o discurso arrogante das instituições formais de ensino, sem transformá-lo, contudo, em um denunciamento.

Na perspectiva charlotiana (2000), o aprender pode estar ligado à apropriação de “saberes objetos”, isto é, conteúdos intelectuais descontextualizados e organizados nos corpus das disciplinas, ao controle de atividades e ao domínio de relações (com o mundo, com os outros e consigo mesmo). Vale ressaltar que, apesar da heterogeneidade das formas do aprender, o que interessa à escola e à universidade é a apropriação dos “saberes-objetos”. Diante disso, considera-se bem-sucedido o estudante que aprende uma equação de segundo grau ou assimila um conceito sociológico.

Para a construção dos “saberes socioacadêmicos”, entretanto, utilizaremos como base teórica as três “figuras do aprender”, propostas por Charlot (2013), além da teoria de Vincent Tinto (2001) a respeito da sala de aula.

Dos estudos sobre a permanência à construção das Relações com os “Saberes Socioacadêmicos”

Estudar a permanência leva-nos a um intenso debate a respeito dos estudos sobre a evasão. Afinal, na concepção de Tinto (2006, p. 6):

Evadir não é a imagem espelhada de permanecer. Saber por que os alunos saem não nos diz, pelo menos não diretamente, porque os estudantes persistem. Saber por que o aluno sai não diz às instituições, pelo menos não diretamente, o que elas podem fazer para ajudar os alunos a persistir e ter sucesso. No mundo da ação, o que importa não são nossas teorias em si, mas como essas teorias ajudam as instituições a implementarem questões práticas de persistência. Infelizmente, as teorias atuais de evasão estudantil não são bem adaptadas a

essa tarefa. Isso explica, por exemplo, o fato de que as teorias atuais de evasão estudantil normalmente utilizam abstrações e variáveis que são, por um lado, muitas vezes difíceis de operacionalizar e traduzir em formas de prática institucional e, por outro, as focam em assuntos que não estão diretamente sob a influência imediata de tais instituições.

Nesse sentido, apesar de os estudos sobre a permanência serem numericamente inferiores aos estudos sobre a evasão, muitos pesquisadores têm optado, nos últimos anos, por romper com o olhar do dominador sobre o dominado, pondo em prática, como viés metodológico e epistemológico, uma “leitura positiva de mundo” (CHARLOT, 2000).

Trata-se, portanto, de encarar a trajetória acadêmica dos sujeitos em termos de relações com o saber e não em termos de “handicaps” ou deficiências socioculturais. Na perspectiva charlotiana, portanto, persistem os estudantes que se “mobilizam”, isto é, que, por terem um desejo interno de aprender este ou aquele conteúdo, esta ou aquela disciplina, se envolvem em uma atividade intelectual.

Dessa maneira, a teoria da relação com o saber construída por Charlot, em fins de 1990, constitui o axioma das hipóteses sobre a permanência na educação, indagadas por Tinto (2001), com foco na escolarização. Logo, a referida teoria:

[...] representa um recorte no campo de nossas reflexões conceituais e metodológicas a respeito da permanência na educação e, por outro, o desdobra em suas temporalidades (tempo do estudante na instituição educacional), em seus modos (expectativas, envolvimento, suportes) ou em seus feedbacks (aprendizagem, notas, avaliações) e, por isso, limitamo-nos a pensar sobre as relações com o saber escolarizado (TINTO, 2001, p. 53).

Nessa perspectiva, ao considerarmos a noção de relação com o saber como o axioma dos estudos a respeito da permanência, estamos propondo que a evasão escolar, assim como o “fracasso escolar”, seja um objeto de pesquisa “sociomidiático”. Em outras palavras, a evasão e o “fracasso escolar” são objetos de pesquisa inencontráveis.

Nesses termos, Carmo e Viana (2019, p. 55) afirmam o seguinte, inspirados em Charlot (2000) e Tinto (2001):

Desprezar do aluno, que sai da escola (universidade), a negatividade da palavra evasão ou fracasso é, no senso comum, aparentemente impossível. Trataremos rapidamente desse paradoxo, ilustrando o sair do aluno comparado à ponta de um iceberg, isto é, como os dois casos parecem ser a olho nu para o observador comum. No caso do iceberg, a maior parte do que o sustenta está invisível se olhada da superfície da água. No caso do sair do aluno, a maior parte de sua vida de estudante está inviabilizada por uma “leitura negativa”, se olhada da dominância do conhecimento científico. Trata-se, portanto, e apenas, de explicar de outra maneira o fato real de o aluno sair da escola.

Na verdade, na lógica charlotiana (2013), saber o porquê o aluno sai da escola ou da universidade é menos relevante do que saber o porquê o mesmo nunca entrou nas lógicas simbólicas das instituições. Nesse caso, partimos do pressuposto de que, para resistir ao meio acadêmico, os sujeitos constroem uma série de saberes e relações.

Neste ensaio, nomeamos metaforicamente esses saberes e relações de “saberes socioacadêmicos”. Entretanto, o que a expressão “saberes socioacadêmicos” significa? Os “saberes socioacadêmicos” são uma categoria sociológica em construção, com todo o rigor científico e metodológico requeridos, para refletirmos os processos sociais e acadêmicos que perpassam o percurso de estudantes universitários, no espaço formal destinado ao processo de ensino-aprendizagem: a sala de aula.

Por conseguinte, os “saberes socioacadêmicos” referem-se, por um lado, aos “saberes-objetos”, conteúdos intelectuais, conceitos descontextualizados e objetivados em uma disciplina. Charlot (2000, p. 75) afirma: “Por saber-objeto, entendo o próprio saber, enquanto objetivado, isto é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento”.

Por outro lado, entretanto, os “saberes socioacadêmicos” referem-se às relações pessoais que os estudantes estabelecem com os colegas de classe, os professores, as atividades, as notas etc., tendo como lócus o espaço da sala de aula.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a sala de aula é um espaço socioacadêmico que deixa marcas, histórias e conflitos, que resulta no processo de permanência ou evasão dos universitários. Conseqüentemente, persistem os estudantes que se envolvem em uma atividade intelectual, ou melhor, que estabelecem relações com o saber (CHARLOT, 2000), sejam elas acadêmicas ou sociais.

Dessa forma, na acepção de Tinto (2001), os sujeitos têm muito mais chances de resistir em ambientes que incentivem o aprendizado. Logo:

Aprender sempre foi a chave para a persistência do aluno. Os alunos que aprendem são estudantes que ficam. As instituições que são bem sucedidas em construir os meios que educam seus estudantes, todos e não apenas alguns deles, são bem sucedidas em graduá-los. Novamente, o envolvimento parece ser a chave. Os alunos que estão ativamente envolvidos na aprendizagem, ou seja, que gastam mais tempo na tarefa, especialmente com os outros, são mais propensos a aprenderem e, por sua vez, mais propensos a permanecerem e a se formarem (TINTO, 2001, p. 4).

Nesses termos, Tinto (2001) nos induz a pensar no papel que as Universidades e as políticas públicas de assistência estudantil desempenham no acesso e na permanência no Ensino Superior. Afinal, de nada adianta o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (Prouni) e a Lei de Cotas, se os estudantes não tiverem assegurados os direitos de ficar, resistir e lutar.

O processo de resistência, nesse caso, está ligado ao aprender, mas, também, a políticas de assistência estudantil como: auxílio alimentação, bolsa de apoio acadêmico, bolsa cota-auxílio, dentre outros benefícios.

Vejam, agora, a pesquisa com os estudantes ingressantes no ano de 2019 no curso de Administração Pública da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Os mesmos participaram do projeto “Administração da Autoeficácia na Sala de Aula”.

“O Projeto Administração da Autoeficácia na Sala de Aula”

Encerramos este ensaio com uma seção que articula características do “Projeto Administração da Autoeficácia na Sala de Aula”, em pauta neste livro, com aspectos do objeto Relações com os “Saberes Socioacadêmicos”. As atividades e dados do projeto servirão de material empírico para se investigar a viabilidade de se nomear os emaranhados de relações de várias naturezas com a expressão “Saberes Socioacadêmicos”.

O projeto em andamento foi iniciado em 2019 com estudantes de Administração Pública da UENF, que estavam cursando, ainda, o primeiro ano crítico, isto é, os dois primeiros semestres letivos. Conforme Alain Coulon (2008), o primeiro ano crítico é decisivo no processo de “afiliação” do sujeito, posto que é neste período que ocorre o processo de integração às exigências intelectuais e institucionais, postas em prática pela Universidade.

Nesse sentido, o intuito do projeto é perscrutar o interior da sala de aula, considerado como um emaranhado vivo de relações entre docentes, discentes, conteúdos, atividades, notas e avaliações. Entretanto, por que a opção pela sala de aula? Tal opção investe na intuição de que é possível pensá-la sob outro paradigma, como propõe Tinto (1997, p. 600):

[...] a sala de aula pode ser o único lugar onde os alunos e os professores se encontram, onde a educação no sentido formal é experimentada. Para esses alunos, em particular, a sala de aula é a encruzilhada [no sentido de que é onde os caminhos se cruzam] onde o social e o acadêmico (docentes e afins) se encontram. Se o envolvimento escolarizado e social ou integração ocorrem, estes devem ocorrer na sala de aula.

Desse modo, partimos do pressuposto de que, ao longo do primeiro ano crítico, os estudantes de Administração Pública da UENF construíram uma série de relações com os saberes sociais e acadêmicos, no espaço da sala de aula. À vista disso, intuímos que esses saberes, aliados às “táticas” de estudo, foram primordiais para a resistência aos mecanismos impostos no Ensino Superior.

Para investigarmos o percurso acadêmico desses sujeitos, utilizaremos os dados coletados nas atividades da disciplina optativa “Administração da Autoficácia na Sala de Aula: Experimento I”, ofertada no 2º semestre de 2019. Logo, poderemos acompanhar empiricamente os processos de “mobilização” e “desmobilização” quanto às cinco condições para a persistência dos estudantes, sugeridas por Tinto (2001): expectativa, envolvimento, aprendizagem, apoio e retorno (feedback).

Trata-se de perceber tais movimentos por meio da observação das relações sociais, afetivas, bem como por meio das histórias, das angústias e dos conflitos que os estudantes vivenciam, semanalmente. Ao longo dos encontros nas aulas da referida disciplina, os sujeitos descreviam o envolvimento, a expectativa, o aprendizado, o apoio e o retorno que obtiveram com os conteúdos de cada disciplina, proporcionando-nos conhecer seus principais desafios, receios, desejos, esforços, conflitos, entre outros tantos movimentos que envolvem a cognição, os afetos e os valores que permearam para superá-los, ou não.

Tal possibilidade de acesso empírico é possível porque a disciplina optativa foi criada com o intuito de estabelecer, entre outras estratégias didáticas, encontros de conversação criativa, nos quais os estudantes compartilhavam os principais desafios e soluções praticadas pelos colegas de classe, com o objetivo de dar continuidade aos estudos.

De forma a ilustrar algumas características dos desafios elencados, havia os problemas financeiros e a dificuldade em compreender os conteúdos de algumas disciplinas. Vale ressaltar que grande parte dos sujeitos com problemas financeiros estava na expectativa de conseguir algum auxílio estudantil. Quanto às dificuldades em relação às disciplinas, as mesmas foram sendo cotidianamente superadas, por meio de uma série de “bricolagens sociais”, tais como: assistir a vídeos no YouTube®, procurar resenhas na internet, participar de grupos de estudo com os colegas de classe etc.

Por conter relatos de experiências e desafios vivenciados por estudantes de Administração Pública do primeiro ano crítico, este ensaio também buscou contribuir para o registro do percurso das memórias do experimento, pautado em uma disciplina optativa, o que poderá servir de referência de resistência a

estudantes que estejam ingressando no Ensino Superior. Afinal, nenhum estudante abandonou o curso do primeiro para o segundo semestre.

Referências

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CANÁRIO, R. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.
- CARMO, G. T. do; LIMA, C. M. V. Dar conta da permanência na educação – no IFF e na UENF – pode vir a ser uma pergunta para debate público? *In*: CARMO, G. T. do (Org.). **Dar conta da permanência**: da invisibilidade à publicitação de uma pergunta. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019, p. 47-76.
- CERTEAU, M. de. **Invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHARLOT, B. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.
- TINTO, V. Rethinking the first year of college. **Higher Education Monograph Series**, Syracuse University, 2001.

Ensaio 6 – Revisão de literatura que justifica estudar a permanência, e não a evasão na universidade

Rayris Silva Marques

Considerações iniciais

A educação superior, no Brasil, apresenta problemas multifacetados, despertando a atenção de pesquisadores que buscam entendê-los. Uma dessas disfunções trata da não conclusão ou desistência dos estudantes que iniciaram cursos no Ensino Superior. Em consequência disso, são encontrados vastos trabalhos em que o tema evasão é tratado como objeto de pesquisa. Entretanto, esse fenômeno tratado também como abandono por parte do aluno ou como taxa de evasão dos alunos não é suficiente para compreendermos a complexidade da questão.

Ao longo da revisão de literatura, percebemos o quanto o tema evasão tornou-se inadequado, no momento em que passa a traduzir o vai e vem dos estudantes, considerando-os evadidos quando, na verdade, por exemplo, o que houve foi apenas uma interrupção dos estudos e não uma desistência. Para o filósofo Carlos Marcio Viana Lima, tal percepção acaba

[...] às vezes, na “prisão” da palavra e da forma, escondemos toda a força do conceito que, segundo os filósofos, “é o acontecimento sempre renovado do pensamento”. E inúmeras vezes aprisionamos o conceito na palavra, no termo, sob o risco de, com o tempo, este apodrecer se não captar, de fato, o conceito visitado. Para os autores o conceito precisa ser criado e recriado, precisa ter autor, ter uma posição, e ser sempre histórico (LIMA, 2016, p. 83).

Se a situação ideal e desejável a ser alcançada é a de que o estudante permaneça no ambiente acadêmico, a concentração de pesquisas deveria voltar-se para a questão da permanência, e não sobre a evasão, passando assim a pensar nos que escolheram permanecer e o que os fez continuar para que seja possível criar mecanismos que auxiliem nessa continuidade dos estudos.

Nota-se, no entanto, que as pesquisas e políticas públicas são voltadas, em maioria, para a questão da evasão, e não da permanência. Afinal, precisamos compreender por que os sujeitos decidiram ficar, que mecanismos adotaram para darem continuidade aos estudos.

A partir de Carmo (2016), ainda perguntamos: do que se trata o estudo da permanência na universidade? Há uma grande diferença epistemológica entre a abordagem da evasão e a da permanência. Se o estudo da evasão funciona como uma denúncia ao que falta, o da permanência tem o objetivo de valorizar o que o sujeito tem e é.

Desse modo, o estudo da permanência veio da necessidade de construir, descobrir e melhorar métodos, ações, concepções e políticas que aumentem a qualidade e inclusão na educação, almejando o fenômeno da permanência.

Este trabalho, portanto, tem como objetivo realizar uma revisão de literatura que justifique estudar a permanência e não a evasão, embora, tenhamos consciência da abissal diferença quantitativa entre os estudos sobre o evadir e o ficar. Apesar disso, temos consciência de que a construção de um objeto que “combate” objetos construídos outrora requer estudos e tempo para sua efetivação e reconhecimento social.

Repensando os estudos sobre a evasão no Ensino Superior

É evidente que o Ensino Superior brasileiro sofre com vários problemas e falhas que possuem distintas ramificações. Procurar identificar, compreender e decifrar essas disfunções têm sido o interesse de vários pesquisadores. Assim, há na literatura muitas publicações sobre a educação superior no Brasil e seus problemas, especialmente relacionados à não conclusão ou à desistência dos estudos, mas a maioria dos assuntos abordados em tais estudos está veementemente relacionada à evasão. Entretanto, se a conclusão ideal a ser realizada é como direcionar e melhorar a educação superior no Brasil, por que se estuda a evasão ao invés da permanência estudantil? A questão da permanência dos estudantes no Ensino Superior brasileiro é um importante assunto a se investigar, pelo menos da mesma forma que a evasão o é como objeto de pesquisa. Carmo (2016) nos mostra que existe uma diferença epistemológica entre as pesquisas que tratam a permanência e as que tomam a evasão como objeto de pesquisa. Uma dessas diferenças é de ordem quantitativa, pois, ao se analisar o número de trabalhos teóricos publicados acerca dos dois temas, entre os anos de 1996 e 2012, observou-se o gigantismo numérico de publicações sobre a evasão, no ambiente acadêmico, se comparado ao ínfimo número de publicações sobre a permanência.

A evasão se tornou um objeto de pesquisa já naturalizado no ambiente universitário, e nos leva a questionar por que os pesquisadores continuam tentando explicar o fenômeno do abandono estudantil, e não o da permanência, que é o resultado almejado.

Nossas análises apontam para a ideia de que o discurso circulante sobre a evasão na educação não a explica, mas, pelo contrário, a reforça, vinculando recursivamente aos resultados relativos à educação, sobretudo os que se fundamentam em explicação baseada principalmente no desinteresse dos jovens e/ou ao cansaço e necessidade do trabalho entre os adultos (CARMO *et al.*, 2016, p. 4).

Tomando emprestado o termo “sociomediático” utilizado pelo escritor francês Bernard Charlot (2000), que o usa para se referir ao “fracasso escolar”, Carmo pensa na possibilidade de a mesma referência ocorrer com a “evasão na educação”.

Se a evasão na educação for um objeto “sociomediático”, tal qual o é o fracasso escolar como afirma Charlot (2000), isso significa que não só pesquisadores, mas também gestores, professores e demais profissionais da educação correm o risco de, ao pensar e implantar políticas de “combate a evasão”, encontrarem-se diante de um “beco sem saída” (CARMO *et al.*, 2016, p. 5).

Entende-se por “objeto sociomediático” aqueles objetos que se remetem a práticas ou situações e supostamente explicam o “vivido” e a “experiência”, conforme Charlot (2000, p. 13). São termos que, empregados repetidamente pelos meios de comunicação de massas, são utilizados para explicar uma determinada situação ou fenômeno com base em discurso construído pela mídia, sem base científica. Para Charlot (2000, p. 14): “Tais objetos de discurso não têm função analítica, antes são o que eu chamarei atrativos ideológicos. Sua evidência lhes permite impor-se pouco a pouco como categorias imediatas de percepção da realidade social”. O pesquisador Bernard Charlot dá o exemplo do fracasso escolar “como um objeto sociomediático que não pode ser considerado tal qual como objeto de pesquisa: para se analisar os fenômenos usualmente designados como ‘fracasso escolar’, é preciso construir um objeto preciso de pesquisa” (2000, p. 10). Trata-se de uma verbalização ambígua e inconsistente, perdendo qualquer significado que poderiam possuir. Logo, tanto a expressão “fracasso escolar” quanto a palavra “evasão” são correspondentes na atribuição de culpa ao estudante, que é denominada “leitura negativa de mundo” por Bernard Charlot (2000):

A leitura negativa reifica as relações para torná-las coisas, aniquila essas coisas transformando-as em coisas ausentes, “explica” o mundo por deslocamento das faltas, postula uma causalidade da falta. Esse tipo de leitura gera “coisas” como o “fracasso escolar”, “a deficiência sociocultural”, mas também, em outros campos, “a exclusão” ou “os sem-teto”. A leitura negativa é a forma como as categorias dominantes veem as dominadas (CHARLOT, 2000, p. 30).

Assim, a palavra “evasão” não apenas é inadequada para se tratar da situação, mas também se tornou uma ferramenta para justificar o problema de forma que somente os estudantes sejam os responsáveis pelo “fracasso

escolar”, excluindo o papel que a instituição e o governo devem desempenhar na educação.

Tinto (2006) explica que aqueles estudantes que evadem acabam sendo considerados como “menos capazes”, “fracos”, “sem base”, “menos motivados” e não dispostos a se esforçar em relação aos benefícios que uma graduação traz. Quem falha nesse caso são os alunos, e não a instituição. É o que Tinto (2006) chama, em seu artigo, de “culpar a vítima”.

Pensando a permanência no Ensino Superior

Perguntamos: como se dá o estudo da permanência? Repetimos, existe uma grande distinção epistemológica entre a abordagem da evasão e a da permanência. Enquanto o estudo da evasão funciona como uma denúncia sobre o estudante que se ausenta no Ensino Superior, o da permanência tem finalidade de orientar, preservar e criar condições para alcançar o êxito e a conclusão do curso.

Entendemos, a partir da revisão de literatura realizada, que os estudos em que a evasão é tratada como objeto de pesquisa tentam, de maneira falha, explicar a todo custo o “fracasso escolar” dos estudantes universitários, enquanto os da permanência têm como objetivo estudar e auxiliar os estudantes a darem continuidade à graduação, no caso do Ensino Superior. Escolher estudar a permanência, e não a evasão, é preferir fazer uma “leitura positiva” (CHARLOT, 2000), e não negativa. Essa “leitura positiva” sobre a qual falamos é referente ao trabalho de Bernard Charlot, tal como enfatizado por ele no trecho a seguir:

Praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências. É, por exemplo, perguntar-se o que sabem (apesar de tudo) os alunos em situação de fracasso - o que eles sabem da vida, mas também o que adquiriram dos conhecimentos de que a escola procura prover-Ihes. Nesse sentido, trata-se mesmo de uma leitura “otimista”, para quem fizer questão de usar essa palavra (CHARLOT, 2000, p. 30).

Saber o que um aluno em situação de fracasso faz para lidar com isso e o que ele aprende diante disso é importante. Fazer uma “leitura positiva” é ler de maneira diferente o que é tratado como carência pela “leitura negativa”. E, assim, diante de uma situação de fracasso, a “leitura positiva” procura saber o que está acontecendo em vez de apontar o que falta (CHARLOT, 2000).

Dessa forma, o estudo da permanência vem de maneira positiva tentar construir, descobrir e melhorar métodos, ações, concepções e políticas que aumentem a qualidade da educação, de forma que os estudantes permaneçam e concluam seus estudos.

Segundo Tinto (1999), expectativas, apoio, feedback, envolvimento e aprendizagem são as cinco condições que se destacam como sendo o suporte da permanência. Se as expectativas são favoráveis, o autor compreende que há maior persistência e encorajamento por parte dos estudantes que esperam êxito de si. Um estudante não persistirá em um local onde não se tem a expectativa sobre o que e do que é capaz. O apoio se refere a suporte acadêmico, social e pessoal. O autor comenta:

A maioria dos estudantes, especialmente aqueles do primeiro ano de faculdade, requer alguma forma de suporte. Alguns podem precisar de assistência acadêmica, enquanto outros podem precisar de assistência/suporte social ou pessoal. O suporte deve ser provido em formas estruturadas, tais como programas/cursos de verão, programas de mentoria e clubes estudantis ou isso pode surgir nos trabalhos do cotidiano da instituição como, por exemplo, no contato do estudante com a faculdade e corpo docente e/ou coordenador (TINTO, 2003, p. 3).

O feedback explana a necessidade de o aluno estar, de forma simultânea, ciente de sua performance para que ele possa se ajustar e prosseguir, seja por um sistema de aviso rápido ou por técnicas de avaliações. O fator envolvimento concerne ao fato de que, quanto maior a união e sensação de pertencimento do aluno em relação à instituição, maior é a probabilidade de que ele termine seus estudos. O comprometimento mútuo entre aluno, instituição, funcionários e professores aumenta a persistência e a permanência estudantil. Por último, o aprendizado diz respeito à capacidade da instituição em ensinar aos seus alunos. O aluno atribui mais valor à apren-

dizagem quando ele realmente sente que está aprendendo algo. De acordo com Tinto (2003, p. 3):

O aprendizado sempre foi a chave para a permanência estudantil. Estudantes que aprendem são estudantes que ficam. Instituições que são bem sucedidas em construir cenários que educam os seus estudantes são bem sucedidas em reter os seus estudantes.

É possível encontrar exemplos na turma de Administração Pública (2019) da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UNF) em que esses fatores descritos por Tinto se mostram verdadeiros quanto às diferentes situações que se apresentam na transição para o Ensino Superior.

No quesito apoio, por exemplo, diante da dificuldade dos alunos em uma disciplina, que causou muita tensão e baixas expectativas, os próprios alunos formaram grupos de apoio entre si, o que amenizou um pouco a situação. Os alunos não tinham noção se estavam adquirindo ou não o conhecimento, apesar das leituras e das aulas, até a aplicação de testes e provas que valiam nota. Os alunos só tomaram consciência da forma como o professor usava a avaliação quando foi divulgado o baixo desempenho da turma. Dessa forma, vários alunos acabaram desistindo da matéria.

De nossa parte, porque estamos pesquisando sobre o desempenho da nossa turma, pensamos que um professor aplica provas do tipo “arrasa quarteirão” já no primeiro período, para selecionar os melhores estudantes em nome da qualidade. Por isso, pensamos que entender por que os professores têm diferentes condutas na forma de avaliar pode vir a ser uma espécie de apoio acadêmico nos próximos semestres, tendo em vista que nosso projeto inclui os oito semestres do curso. Por enquanto, nos apoiamos uns com os outros, adquirindo o hábito da turma ADMP 2019-1 se matricular em conjunto na maioria das matérias, fazendo a turma se aproximar mais, aumentando, assim, o fator envolvimento dos alunos com a faculdade e com seus integrantes.

Referências

- CARMO, G. T.; SILVA, C. B. Da evasão/fracasso escolar como objeto sociomediático à permanência escolar como objeto de pesquisa: o anúncio de uma construção coletiva. *In: CARMO, G. T. Sentidos da Permanência na Educação: o anúncio de uma construção coletiva*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PIRES, M. Relação com o saber: alunos de um curso de matemática e a matemática básica. *In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, 12, 2004, Curitiba: UFPR, 2004. Disponível em https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Pires.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.
- TINTO, V. Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. **NACADA Journal**, v. 19, n. 2, p. 5-9, 1999.
- TINTO, V. Promoting student retention through classroom practice. Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice. **An international conference sponsored by the European**. Access Network and the Institute for Access Studies at Staffordshire University. Amsterdam, November 5-7, 2003
- TINTO, V. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, 2006.

Ensaio 7 – O primeiro ano crítico: as experiências dos estudantes de Administração Pública a partir das teorias de Tinto

Layla Malafaia Pinheiro

O primeiro ano na faculdade, também considerado como o primeiro ano crítico, é o mais difícil e decisivo para o aluno que acaba de ingressar na universidade. É a partir das experiências vividas nele que os novos estudantes decidem se permanecem ou não. Tinto (2001) explica que existem sete causas distintas para a evasão do aluno e cinco condições para a sua permanência. A seguir, mencionamos as sete causas para a evasão (destaques negativos):

1. Dificuldade de adaptação;
2. Falta de objetivos/metast;
3. Incertezas;
4. Falta de comprometimento;
5. Falta de integração;
6. Dificuldade financeira;
7. Desarmonia/isolamento.

Agora, citando as cinco condições positivas de permanência, faremos a correspondência com as sete causas negativas da evasão:

- a) Expectativas (3 - Incerteza);
- b) Envolvimento (2 - Falta de objetivos/metas; 5 - Falta de integração)
- c) Apoio – suporte (1 - Dificuldade de adaptação; 6 - Dificuldade financeira);
- d) Aprendizagem (4 - Falta de comprometimento)
- e) Retorno – feedback (7 - Desarmonia/isolamento)

O objetivo deste ensaio será, portanto, registrar memórias da turma a partir dessas sete causas da evasão e dessas cinco condições para a permanência. Isto é, sob as duas perspectivas, confrontaremos experiências dos alunos da turma de Administração Pública (2019) da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) em seu primeiro ano na universidade. O objetivo da confrontação das experiências é evidenciar que, conforme o ponto de vista da Teoria da Evasão ou da Teoria da Permanência, as experiências dos estudantes podem servir para comprovar qualquer das duas teorias. Perguntamos: a quem cabe a escolha? Aos próprios alunos? Aos sujeitos da instituição (docentes; técnicos e gestores)? Às políticas da instituição?

Para fundamentar a construção do quadro, escolhemos o artigo *Research and practice of student retention: what next?* (TINTO, 2006), no qual o autor expõe um divisor de águas entre as duas teorias. Com a expressão “sair não é o espelho de ficar”, Vincent Tinto deixa explícito nessa publicação que desse ano em diante assume que as cinco condições são o caminho para o estudante “vencer” o primeiro ano crítico, porque trazem melhores resultados práticos para uma política institucional de uma dada universidade. Conforme Tinto (2006, p. 6):

Saída não é a imagem espelhada de ficar. Saber por que os alunos saem não nos diz, pelo menos não diretamente, porque os estudantes persistem. Mais importante ainda, saber por que o aluno sai não diz às instituições, pelo menos não diretamente, o que elas podem fazer para ajudar os alunos a ficarem e obterem sucesso. No mundo da ação, o que im-

porta não são as nossas teorias em si, mas como essas teorias ajudam as instituições a abordarem urgentes questões práticas de persistência. Infelizmente, as teorias atuais de abandono estudantil não estão bem adaptadas a essa tarefa. Isso acontece por diferentes razões, sobretudo porque as teorias atuais de abandono estudantil tipicamente utilizam abstrações e variáveis que são, por um lado, muitas vezes difíceis de operacionalizar e se traduzirem em formas de prática institucional e, por outro, focam em assuntos que não estão diretamente sob a influência imediata das instituições. Tome, por exemplo, o conceito de integração acadêmica e social. Embora possa ser útil para os teóricos saberem que a integração acadêmica e social tem sua relevância, essa visão teórica não diz aos seus praticantes, pelo menos não diretamente, o que eles deveriam fazer para conseguir a integração acadêmica e/ou social em seu ambiente particular.

A seguir, apresentamos um quadro no qual citamos, na coluna esquerda, a perspectiva que diz respeito à “saída” do aluno, que necessariamente destaca o que falta no estudante, e, na coluna direita, o “ficar” do aluno, que necessariamente destaca as condições que as instituições podem cumprir para ajudar os discentes a ficarem e obterem sucesso.

Quadro 1 – Pontos de vista diferentes entre a perspectiva das causas da evasão e a perspectiva das condições para a permanência

<p><i>Incerteza</i></p> <p>Muitos estudantes ingressam na Universidade sem ter uma noção mínima dos seus objetivos. Eles não sabem o porquê de terem escolhido tal curso e seu futuro fica incerto. E essa falta de clareza acadêmica faz com que eles fiquem eternamente em uma corda bamba até que algo aconteça e os façam cair, e, como consequência disso,</p>	<p><i>Expectativa</i></p> <p>Os alunos têm mais chances de permanecer na universidade quando as expectativas acerca do que esperam deles são claras e consistentes, principalmente aqueles que são indecisos sobre os seus planos (TINTO, 1999, p. 2).</p> <p>Exemplo: Como já foi dito anteriormente, muitos dos estudantes de Admi-</p>
---	---

<p>a evasão venha acontecer (TINTO, 1987, p. 5).</p> <p>Exemplo:</p> <p>Tal incerteza também existe na turma de Administração Pública da UENF (2019). Quando perguntados a respeito do motivo de escolherem o curso, notou-se que poucos alunos desejavam cursar Administração Pública, enquanto o restante da turma ou sonhava em fazer Administração de Empresas ou algum curso diferente do atual, como: Medicina Veterinária, Direito, História, Arquitetura etc. Os que não tinham a Administração Pública como objetivo inicial se encontraram meio perdidos no começo do período. Apesar disso, alguns acabaram por se identificar com o curso no decorrer dos semestres e escolheram permanecer. Outros ainda se perguntam se estão no lugar certo e se devem continuar ou não. O caso mais marcante foi o da aluna 1, que realizou sua matrícula no curso a pedido de seus pais, porém não tinha interesse em Administração. Sentiu-se pressionada a fazer uma faculdade pública, pois havia acabado de sair do Ensino Médio. Na primeira semana de aula, ela trancou a matrícula, pois não havia se identificado com o curso.</p>	<p>nistração Pública (2019) não tinham o curso como primeira opção, então a dúvida sobre o que o ele seria era grande. Os alunos não tinham uma noção muito clara do que se tratava o curso e o que os professores esperavam deles. Contudo, apesar de sentirem falta de um professor formado no curso, os demais professores conseguiram auxiliar o aluno a compreender o que o curso era e o que era esperado dele.</p>
<p><i>Adaptação</i></p> <p>Dentre as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos alunos no primeiro ano da faculdade, existe a da adaptação. Se a transição é do Ensino Médio para a faculdade, as contrariedades estão na diferença</p>	<p><i>Apoio (suporte acadêmico)</i></p> <p>O apoio acadêmico é imprescindível ao estudante, especialmente no primeiro ano do Ensino Superior, quando muitos estudantes ingressam sem estarem suficientemente preparados.</p>

<p>do nível de cobrança. Ou, se for do trabalho para a faculdade, a dificuldade está em ter que conciliar ambos. Para alguns, essa mudança é fácil, porém para outros a transição pode ser difícil e pode levar o aluno a abandonar o curso (TINTO, 1987, p. 4).</p> <p>Exemplo: No caso da aluna 2, essa dificuldade na adaptação acabou desencadeando a evasão. Ela achava complicado conciliar a jornada de trabalho com a acadêmica, e as coisas começaram a piorar quando a sua saúde apresentou fragilidade. Sentia dores na coluna constantemente e precisava se submeter a uma cirurgia. Por esses motivos, escolheu parar os estudos.</p>	<p>Para eles, assim como para outros, a disponibilidade de apoio acadêmico, por exemplo, “na forma de cursos educacionais de desenvolvimento, tutorias, grupos de estudo e programas de suporte acadêmico, como instrução suplementar, são uma condição para a sua permanência na universidade”. (TINTO, 1999, p. 2).</p> <p>Exemplo: A dificuldade dos alunos uma disciplina X, que causou muita tensão e baixas expectativas, poderia ser evitada se houvesse tutorias ou instruções suplementares. Os próprios alunos formaram grupos de apoio entre si, o que amenizou um pouco a situação.</p>
<p><i>Objetivos</i></p> <p>Ao contrário daqueles alunos que entram na universidade sem ter ideia do que querem e que podem eventualmente abandonar o curso, existem aqueles que já entram sabendo que irão sair. O intuito desses alunos é pedir a transferência para outra instituição para que possam cursar o curso desejado. Eles já possuem um foco e não estão perdidos (TINTO, 1987, p. 5).</p> <p>Exemplo: O aluno 3 entrou no curso de Administração Pública, mas tem como foco cursar Direito em outra universidade. Contudo, enquanto ainda permanece na UENF, faz as disciplinas similares ao seu curso desejado para que, assim, possa eliminar tais disciplinas quando finalmente</p>	<p><i>Aprendizagem</i></p> <p>Tinto explica como o aprendizado é importante para a permanência do estudante no ambiente acadêmico. Um aluno que aprende tende a permanecer, e a valorizar o seu aprendizado (TINTO, 1999, p. 4).</p> <p>Exemplo: A aluna 8 veio de uma escola pública e, quando entrou na universidade, logo na primeira prova notou o quão diferente era a exigência. Chegou a pensar que aquele lugar não era para ela, porém se esforçou para aprender as matérias, e, vendo que os resultados eram positivos a vontade de permanecer só aumentou.</p>

<p>adentrar na faculdade de Direito. Ele não pretende concluir o curso de Administração Pública.</p>	
<p><i>Compromissos</i></p> <p>A ocorrência de algum problema pessoal além do financeiro também pode levar o estudante a parar de frequentar a faculdade mesmo que não seja de sua vontade. Os alunos são levados a abandonar o curso temporariamente por motivos externos, como divórcio ou até a morte de alguém próximo. Por não ser de sua vontade abandonar o curso, quando julgar ser a hora de voltar, o estudante irá retornar para o ambiente acadêmico (TINTO, 2001, p. 2).</p> <p>Exemplo:</p> <p>A aluna 4, depois de passar por um problema familiar, escolheu interromper os estudos por algum tempo para que pudesse ficar ao lado do filho. Felizmente, os professores foram bastante compreensivos e deram algum apoio para que ela não fosse prejudicada nos estudos.</p>	<p><i>Envolvimento</i></p> <p>O envolvimento, tanto social como acadêmico, é de grande importância para a permanência do aluno na universidade. Quanto maior o envolvimento, maior é a chance de ele permanecer e completar a graduação (TINTO, 1999, p. 3).</p> <p>Exemplo:</p> <p>No começo, a aluna 9 se dizia desanimada com o curso, pois ainda não sabia se era o que ela queria. Conforme foi se envolvendo com as pessoas da universidade (colegas de sala, de curso, professores etc.), ela se viu cada vez mais desejando permanecer.</p>
<p><i>Isolamento/Desarmonia</i></p> <p>Como já discutido no ensaio anterior, o envolvimento do aluno com a instituição e seus indivíduos é de suma importância para a permanência nos estudos. Segundo Tinto, o isolamento é, geralmente, resultado da falta de envolvimento e interação entre o aluno e os outros membros da instituição (professores, funcionários, alunos etc).</p> <p>A evasão surge não por conta de uma incompatibilidade, mas pela</p>	<p><i>Envolvimento e Retorno (feedback)</i></p> <p>O feedback é essencial para o sucesso do estudante, pois, através do retorno dos professores, funcionários e até mesmo dos próprios alunos, a propensão do aluno ter êxito e consertar suas falhas e aumentar seu aprendizado é maior (TINTO, 1999, p. 3).</p> <p>Exemplo:</p> <p>Numa certa disciplina do segundo período, a professora sempre passava exercícios avaliativos uma ou</p>

<p>falta de contato social e/ou intelectual significativo. Mais tipicamente, os estudantes que evadem com esse perfil expressam um sentimento de não ter tido contato ou de não ter estabelecido relações de pertencimento à vida na instituição. Mais do que sentirem-se estranhos em meio às comunidades da faculdade, eles expressam um sentimento de isolamento da vida dessas comunidades (TINTO, 1987, p. 8).</p> <p>Exemplo: Um grupo de alunos da turma 2019 se desentendeu, o que causou o afastamento da aluna 5 dos demais. Desde então, essa aluna tem se sentido desanimada com a faculdade e o número de faltas dela aumentou.</p>	<p>duas semanas antes da prova, e os corrigia em aula. Isso ajudou os alunos a tirarem suas dúvidas e a perceberem onde estavam cometendo erros. Os alunos também se ajudaram entre si previamente à correção da professora, o que aumentou o êxito da turma em geral.</p>
<p><i>Finanças</i></p> <p>Outro fator que acaba gerando a evasão é a da questão financeira dos alunos. Alguns estudantes simplesmente não têm condições de permanecer na universidade caso os gastos financeiros sejam altos. Mesmo que possuam ajuda da instituição ou algum trabalho remunerado, alguns não conseguem continuar frequentando (TINTO, 2001, p. 2).</p> <p>Exemplo: O aluno 6 da turma de Administração Pública sofre de dificuldades financeiras e isso dificulta muito a sua permanência na universidade. Apesar de receber o auxílio da bolsa cota, relatou uma vez, com a turma, que, mesmo com a ajuda do auxílio e do apoio da sua esposa, ele vem enfrentando dificuldades.</p>	<p><i>Apoio (suporte social)</i></p> <p>Assim também acontece em relação à disponibilidade de suporte social em forma de aconselhamento, mentoria e centros de estudos étnicos. Tais centros fornecem o muito necessário apoio para alguns alunos em particular e um porto seguro para grupos de estudantes que, de outra forma, teriam se sentido deslocados em um ambiente onde eles são uma distinta minoria. Para os novos estudantes, esses centros podem servir como um porto de ancoragem seguro, conhecido, que permite que eles naveguem de forma segura no terreno não tão familiar da universidade (TINTO, 1999, p. 5).</p> <p>Exemplo: A coordenadora do curso sempre nos aconselha a não nos preocu-</p>

<p>E tudo começou a ficar complicado quando foi demitido do seu antigo emprego e precisou arranjar outro meio de ganhar dinheiro (com a arte dele). Era difícil trabalhar e estudar num curso integral. Já a aluna 7 sempre desejou entrar para a UENF, pois sempre ouviu comentários positivos sobre a universidade de pessoas que moram na mesma localidade que ela e que faziam algum curso lá. Já falou com alguns de seus colegas que o auxílio que ela recebe ajuda tanto nos gastos com a faculdade quanto com as contas de casa e que sem essa ajuda não poderia seguir no curso. Porém, as dificuldades ainda estão presentes e por isso ela ainda avalia se deve ou não continuar.</p>	<p>parmos com as matérias futuras e a fazermos apenas o necessário para não nos sobrecarregar.</p>
--	--

Fonte: Arquivo de transcrição de entrevistas.

Considerações finais

As disfunções existentes na educação brasileira – e em geral – superior são complexas e unidas a outros problemas sociais. Dessa forma, o abandono, a desistência e a não conclusão do Ensino Superior são apenas mais um nó num emaranhado entre os impasses herdados da história social, econômica, cultural e política do país.

Entretanto, conforme Lima (2006, p. 56), percebemos que o próprio termo evasão escolar, independentemente de ser um problema nacional, dá uma “sensação de “vazio” e, por isso, concordamos com Lima (2006, p. 56), que a percebe como um conceito aprisionado na palavra que com “o tempo apodrece se ele não captar de fato o conceito”“. Em relação ao conceito de evasão, o filósofo Carlos Marcio Viana Lima (2016) elabora reflexões, partindo do pressuposto de que os conceitos são estruturas bem mais amplas do que as palavras, conforme explicita no trecho a seguir:

Às vezes, na “prisão” da palavra, nós escondemos toda a força do conceito... [e] define o termo conceito da seguinte maneira: “é o acontecimento sempre renovado do pensamento e muitas vezes a gente aprisiona o conceito na palavra, no termo. E o termo com o tempo ele apodrece se ele não captar de fato o conceito. Então, a ideia é do conceito ser criado e recriado, [...] ele sempre é histórico” (LIMA, 2016, p. 56).

Por isso, entendemos que, no caso da UENF, focar na quantidade de pesquisas e notícias sobre a evasão afasta, cada vez mais, a sociedade de seu objetivo: a conclusão efetiva do Ensino Superior.

É importante que a permanência seja ambicionada, estudada e distribuída a todos e, para isso, é necessário que a sociedade e a academia abandonem o hábito da “leitura negativa” – que foca na falta, na culpa, na ambiguidade – e passem a almejar uma “leitura positiva”, direcionada ao resultado desejado: que o aluno continue e complete o Ensino Superior, de forma que resulte no aluno aprendendo verdadeiramente, continuando e completando o Ensino Superior.

Focar as pesquisas só na questão da evasão e tentar explicá-la a todo custo parece-nos que seja o mesmo que andar em direção a um “beco sem saída”. Não basta saber apenas o porquê dessa evasão ter acontecido, é preciso olhar para aqueles que escolheram ficar e pensar em como conservar essa permanência, para que, assim, os estudantes possam concluir a graduação, que é o objetivo almejado.

A possibilidade de não apenas ser matriculado em um curso superior, mas também de completá-lo, não deveria ser uma situação tão distante para muitos, nem ser considerada um privilégio para poucos. Logo, é preciso estudar a permanência para construir, descobrir e melhorar métodos, ações, concepções e políticas que aumentem a qualidade da educação e também a inclusão de todos.

Referências

- CARMO, G. T. do; SILVA, C. B. da. Da evasão/fracasso escolar como objeto sociomediático à permanência escolar como objeto de pesquisa: o anúncio de uma construção coletiva. *In*: CARMO, G. T. do. **Sentidos da Permanência na Educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- LIMA, Carlos Marcio Viana. Roteiro para ensaio filosófico sobre a permanência na educação: perspectivas de sua construção coletiva com base no exercício da paciência do conceito. *In*: CARMO, G. T. do. **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.
- TINTO, Vincent. Principles of effective retention. **Journal of The First-Year Experience & Students in Transition**, v. 2, n. 1, p. 35-48, 1987.
- TINTO, Vincent. Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. **NACADA Journal**, v. 19, n. 2, p. 5-9, 1999.
- TINTO, V. Rethinking the first year of college. **Higher Education Monograph Series**, Syracuse University, 2001.
- TINTO, V. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, 2006.

Ensaio 8 – Democratização da permanência no Ensino Superior

Leticia da Silva Gomes

As universidades vêm passando, ao longo das últimas décadas, por profundos processos de transformação, o que tornou primordial a inserção de mecanismos que visam garantir a permanência dos estudantes, através da elaboração de políticas públicas voltadas à assistência estudantil. Observando o cenário, tal mudança de perspectiva surgiu após os altos índices de evasão que ocorreram por diversos motivos, sejam eles: falta de oportunidades, carência das necessidades básicas, ausência de integração, quantitativo insuficiente de bolsas para atender à demanda de alunos que precisam desse auxílio, alta carga horária das atividades acadêmicas, falta de flexibilidade das aulas, entre outras tantas particularidades. Sabe-se, além disso, que a maior parte dos alunos tem que equalizar a carga horária acadêmica com outras atividades fora do *campus*, o que favorece o abandono da graduação.

Essa investigação irá contribuir não somente para os alunos de Ensino Superior, mas, também, para a instituição e para o corpo docente, ao cativar a busca de novos modelos de estudo e ensino, visando à integração e abandonando um roteiro engessado que se reproduz todos os anos. Guiar a instituição como um todo para refletir com os estudantes (e não sobre eles)

sobre seus métodos, técnicas ou modelos de ensinar e de estudar é uma forma de atualização quanto aos problemas que desafiam a qualidade do Ensino Superior público.

Mecanismos para o acesso ao Ensino Superior

O Ensino Superior pode ser caracterizado como um dos elementos fundamentais, na atualidade, para a mobilidade social. Diante disso, há uma necessidade de criar métodos que impliquem na democratização do acesso ao Ensino Superior, sendo esta uma discussão que ainda precisa ser aprofundada e desbravada, mesmo com todos os avanços do Brasil nesse contexto. Apesar do surgimento de ações afirmativas e de mecanismos que auxiliam o ingresso dos estudantes na graduação, principalmente, por meio do âmbito federal, através do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), da Lei de Cotas nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 ou pelas formas de acesso à universidade oferecidas pelo Ministério da Educação (MEC), como o Sistema de Seleção Unificada (SISU), Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (FIES) por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ainda é possível observar que o ingresso e a permanência de estudantes, principalmente de estudantes das classes trabalhadoras, continuam sendo um desafio a ser combatido pelos programas de assistência estudantil e pelas políticas institucionais aplicadas nas universidades do país.

Ao evidenciar os programas instaurados nas instituições, as universidades estaduais do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), foram as pioneiras na implantação do sistema de cotas em 2001, seguidas, posteriormente, por outras universidades do país. Tal política pública apresenta-se como uma tentativa de amenizar a realidade excludente do Ensino Superior brasileiro, e, assim, trazer a possibilidade de ingresso aos jovens, sobretudo os menos favorecidos, para que consigam ascender à graduação. Entretanto, é necessário dizer que a política de ingresso ao Ensino Superior necessita de algo mais do que simplesmente a reserva de vagas, pois surge uma defasagem entre a formulação e a execução dessa política, dado que permite a entrada do estudante, entretanto, não garante a sua inserção definitiva no sistema.

Para a permanência dos estudantes na universidade, faz-se necessária, no mínimo, a garantia das necessidades básicas dos alunos. É relevante, pois, refletir que a matrícula para o ingresso de um jovem no Ensino Superior significa, para as famílias mais carentes, uma força de trabalho a menos na composição da renda familiar. Por isso, é importante a aplicação de apoio financeiro aos alunos que ingressam por meio de cotas, ou que apresentem necessidade financeira no decorrer da graduação.

Inclusão das políticas de permanência

Considerando o contexto histórico e político de 2007, temos um marco muito importante para a permanência dos estudantes no Brasil, quando, no primeiro ano, do segundo mandato do governo Lula, houve a criação de várias políticas públicas. O Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o Reuni, que apresenta no seu Art. 1º: “o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento, da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. Esse programa proporcionou o aumento das vagas oferecidas pelas universidades. Outra medida importante para o Ensino Superior foi estabelecida em 12 de dezembro de 2007, pela Portaria normativa nº 39, apresentada pelo MEC, que fundou o Programa Nacional de Assistência Estudantil, o PNAES. Por fim, tivemos o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que regulamentou o PNAES, programa que tem como finalidade, conforme seu Art. 1º, “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” e, portanto, “minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior”. Essas políticas foram a chave para consolidar os posteriores planos para o surgimento e menção da palavra “permanência”, em decretos sobre a educação de nível superior.

Permanência como objeto de pesquisa

Analisando o cenário atual, em consequência da ausência de políticas públicas de permanência, os alunos acabam optando por abandonar a gradua-

ção, dado que se depararam com a realidade do ambiente acadêmico. Diante disso, os números e as estatísticas de evasão só aumentam.

No Brasil, pensando por essa perspectiva, alguns pesquisadores optaram por suspender o termo evasão como representação de fracasso e abandono acadêmico, pois essa restrição não nega as condições reais que levaram o aluno a desligar-se do Ensino Superior. Esses estudos ajudam a gerar reflexão e inclusão de novas políticas públicas para a permanência dos estudantes durante o curso, posto que todos os estudantes possuem o direito de iniciar e de concluir seus estudos com qualidade, usufruindo de todo suporte acadêmico, social e político disponíveis nas instituições de ensino.

De acordo Hustana Vargas (2017), o principal elemento existente entre o ingresso e a conclusão do curso é a permanência. Diante disso, não é somente por meio de programas e políticas nacionais que iremos solucionar os problemas, entretanto, tais políticas auxiliam e reforçam a criação de novos mecanismos institucionais mais efetivos para atender as especificidades dos alunos de cada universidade.

Focando no objetivo deste ensaio, todo esse estudo será direcionado para um cenário micro, localizado no estado do Rio de Janeiro, principalmente na cidade de Campos dos Goytacazes, onde está localizada a UENF.

Ao estudar e relacionar as situações apresentadas pelos alunos que ingressaram, no ano de 2019, no curso de Administração Pública, comprovou-se a extrema necessidade de outras políticas, além daquelas que possibilitaram o seu acesso à instituição, como bolsas de cota-auxílio, bolsas de apoio acadêmico, restaurante universitário, entre outras.

Lembramos que muitas das políticas públicas existentes foram fruto de anos de discussões e lutas do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e da comunidade universitária, com a instituição e com o governo estadual. É preciso destacar, ainda, que existem projetos que os alunos se empenham a conquistar, como a moradia estudantil. Ao tratar da resistência estudantil em prol das políticas de assistência citadas anteriormente, nas instituições estaduais e federais, é mister esclarecer que a maioria das políticas se referem a direitos preconizados na Constituição Federal de 1988.

Desempenho estudantil e sua importância na permanência

É válido destacar certas particularidades que envolvem os estudantes, sobretudo no primeiro ano do Ensino Superior, posto que precisam se adaptar e tornar compatível sua vida acadêmica e pessoal. Alguns estudantes passam por momentos difíceis durante a graduação, os quais são ocasionados por diversos fatores, tais como as finanças, a falta de adaptação, o senso de pertencimento e a persistência.

Nesses momentos, é imprescindível o apoio institucional para tentar amenizar os problemas e mediar os conflitos, visto que os mesmos podem ser resolvidos por meio de políticas públicas baseadas nas especificidades de seus alunos, um corpo técnico especializado e capaz de lidar com esses acontecimentos e um corpo docente compreensivo capaz de adotar novas formas de estudo, como possibilidade de diminuir o peso da pressão que esses alunos vêm sofrendo.

Ademais, a instituição que é comprometida com seus alunos busca atender às necessidades básicas de seus estudantes, como oportunidades acadêmicas, programas de extensão e iniciação científica, congressos, bibliotecas com livros diversos e novos, computadores, internet, espaços de convívio, entre outros. Essas demandas podem parecer insignificantes, mas, para muitos, são a chave que vai garantir a permanência.

As políticas de permanência e de assistência estudantil, portanto, seja um auxílio financeiro ou até mesmo um projeto institucional, têm como objetivo suprir parte da necessidade encontrada pelo corpo discente da universidade.

Na tentativa de observar a UENF de modo mais micro, partiremos da análise da sala de aula, por considerarmos que a mesma seja um espaço de interação entre docentes e discentes, além de ser o lócus em que são feitos os acordos, as rupturas, são construídas as histórias, as relações etc., ou seja, situações que podem causar a evasão ou a permanência.

Outra questão relevante é o desempenho dos estudantes, considerando o contraste entre os resultados dos cotistas e os não cotistas. Tal questionamento demanda analisarmos os projetos que facilitam uma maior atenção operacional engendrada pelos discentes e docentes, em sala de aula, e que podem

favorecer a relação mútua, de maneira a auxiliar a permanência e o êxito no processo de ensino-aprendizagem.

Comentar sobre o avanço dos estudantes é muito importante, visto que, quando o aluno tem bons resultados e uma relação harmônica no ambiente acadêmico, as chances de abandono da graduação tornam-se ínfimas, dado que a satisfação estudantil estimula o sentimento de pertencimento.

Assim, as possibilidades de ascensão social e de os estudantes se verem formados e inseridos no mercado de trabalho futuramente, somadas à identificação com o curso, acabam impulsionando o desejo de permanência deles. O desempenho acadêmico e o acolhimento dos estudantes pela instituição, portanto, são potencializadores no processo de permanência. Nessa perspectiva, a assistência estudantil torna-se um mecanismo que fornece subsídios para a permanência de alunos que, em muitos casos, não teriam condições estruturais e práticas para permanecer.

A autoeficácia para democratização do Ensino Superior

Não raro, observamos a falta de esforços para a continuidade de uma graduação pela falta de rendimento acadêmico ao decorrer de alguma dificuldade, seja ela financeira ou não, pois só ocorre engajamento intelectual quando os estudantes veem sentido no que necessitam aprender. Na acepção de Alain Coulon (2008), estão mais propensos a persistir os estudantes que estabelecem relações com o saber, acadêmico e social, e que, portanto, associam-se intelectual e institucionalmente. A partir dessa postura, entendemos que é possível superar a desmobilização dos alunos e gerar o sentido do aprender e o prazer do saber, conforme afirma Tinto (1982, p. 690): “Quando as experiências dos alunos são positivas, eles são mais propensos a aceitar maiores encargos financeiros para continuar a frequência do que quando as experiências são insatisfatórias”.

Conforme o psicólogo Renato Chagas¹, membro do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência (NUCLEAPE), os discentes que desfrutam de um nível elevado de autoeficácia têm maior probabilidade de alcançar bons resultados, pois toda ação executada é influenciada pela autoconfiança e pelas expect-

tativas incorporadas. Já os indivíduos com baixa autoeficácia têm a expectativa de baixos rendimentos, como consequência obtêm resultados negativos.

A partir desse pressuposto e do contexto acadêmico, entende-se que uma autoeficácia elevada pode resultar na realização de atividades que vão além do nível de habilidade do discente. Pensando em habilidades e potencialidades, o referido autor também discorre que: “Para realizarem suas tarefas, mobilizam suas crenças sobre a própria capacidade de executar as ações requeridas” (CHAGAS et al., 2019). Em relação ao oposto, o estudante com a falta de eficácia e de crenças possui a ausência de motivação, resultando em um baixo rendimento acadêmico, pois “A ausência ou um nível baixo de motivação acarreta falta de interesse, de esforço e de investimento por parte do estudante” (CHAGAS et al., 2019).

Concordamos nesse sentido que se trata de um efeito proporcional, isto é, quanto maior o envolvimento com saberes acadêmicos na sala de aula, maior é o senso de pertencimento discente e, sucessivamente, maior a qualidade da permanência.

Desse modo, é ressaltado o termo “tática” (CERTEAU, 1996) como processo discente que busca aptidão acadêmica, ou seja, “[...] procedimentos dos fracos, dos destituídos de poder, que, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas, operam no espaço do outro, aproveitando ocasiões propícias” (CERTEAU, 1994, p. 93-94). Isto é, seriam os meios disponíveis utilizados por alunos para o auxílio na adaptação e compreensão do novo e desconhecido mundo universitário, principalmente, no “primeiro ano crítico” (TINTO, 2015).

Segundo Tinto (2015, p. 8), em seu artigo “Através dos olhos dos estudantes”, ainda que um estudante tenha capacidade de cumprir determinados objetivos, poderá ter dificuldades e tornar-se desanimado se não possuir uma crença favorável em sua própria capacidade para ter sucesso.

[...] argumenta-se que, sem uma crença na própria capacidade para ter sucesso, até mesmo os alunos com a capacidade de fazê-lo podem ter dificuldades na faculdade e tornarem-se desanimados. Por outro lado, mesmo uma forte crença na capacidade de ter sucesso em uma tarefa particular não garante sucesso nessa tarefa, se o aluno não

possui as habilidades acadêmicas necessárias para fazê-la (TINTO, 2015, p. 8, tradução livre).

Tinto (2015) ressalta que crenças não substituem a importância das habilidades acadêmicas para o discente, ou seja, mesmo que o estudante possua a crença na realização de uma ação, como, por exemplo, em uma atividade de uma disciplina, mas não possua aptidão na execução, não terá garantia do sucesso na realização dessa tarefa.

Segundo Tinto (1987), as boas notas geram a permanência do estudante na universidade, pois o discente dispõe-se a suportar maiores dificuldades que interfiram no meio acadêmico se estiver tendo bons rendimentos.

Considerações finais

No trabalho apresentado, dispus-me à auto-observação, bem como ao acompanhamento dos colegas do segundo período do curso de Administração Pública de 2019 na UENF, por meio do projeto da Administração da Autoeficácia na Sala de Aula, sob orientação do Professor Gerson Tavares, concluindo o “primeiro ano crítico”² no Ensino Superior.

A nossa participação como alunos neste projeto é crucial, pois trata-se de um estudo com estudantes e não sobre estudantes. A partir do contexto do projeto, somos “habitantes”³ ou coabitantes de um lugar privilegiado que é a sala de aula (TINTO, 1997), onde a integração acontece.

A sala de aula pode ser o único lugar onde os alunos e professores se encontram, onde a educação no sentido formal é experimentada. Para esses alunos, em particular, a sala de aula é a encruzilhada [no sentido de que é onde os caminhos se cruzam] onde o social e o acadêmico (docentes e afins) se encontram. Se o envolvimento escolarizado e social ou integração ocorrerem, estes devem ocorrer na sala de aula (TINTO, 1997, p. 600, tradução livre).

Dessa forma, principalmente no primeiro ano do Ensino Superior, a autoeficácia (crenças e expectativas) se constrói na ação de integração, da qual destaca-se o caráter de natureza recíproca. A partir desse pressuposto no contexto acadêmico, torna-se propícia a elaboração de métodos para fomentar a autoe-

ficácia nos estudantes, de modo que as (auto)percepções ou (auto)julgamentos dos estudantes os mobilizem para o (auto)conhecimento de suas capacidades de aprender ou dominar suficientemente os conteúdos de suas respectivas disciplinas. Além disso, conforme Vargas (2017, p. 26), “além de instituições efetivamente comprometidas com o sucesso de todos, faz-se necessário profissionais treinados e preparados para lidar com individualidades”.

Para finalizar, as relações socioacadêmicas viabilizam a educação como uma “via de mão dupla”, pois, para adquirir conhecimento, é necessário que alguém ensine, e, por outro lado, para instruir, necessita-se de alguém que queira aprender.

Referências

- CERTEAU, Michel de. **Invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CERTEAU, Michel de.; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2, morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHAGAS, T. R.; CARMO, C. F.; PESSIN, G.; ALVARENGA, M. M.; ALMEIDA, G. M. A escala da autoeficácia na formação superior: conhecer as crenças motivacionais para investir na permanência de estudantes calouros. In: CARMO, G. T. (org.). **O enigma da permanência na educação: incursões técnicas e metodológicas para investigação**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2020. 152 p. (Coleção Permanência na Educação).
- COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Trad. Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 75-88, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 fev. 2021.
- TINTO, V. Limits of Theory and Practice in Student Attrition. **The Journal of Higher Education**, v. 53, n. 6, nov./dez., 1982, pp. 687-700.
- TINTO, V. The Principles of Effective Retention. **Fall Conference of the Maryland College Personnel Association**. Largo, MD, November 20, 1987.
- TINTO, V. Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. **Journal of Higher Education**, [s.l.], v. 68, n. 6, p. 599-623, 1997
- TINTO, V. Through the eyes of students. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, [s.l.], v. 9, n. 3, dez. 2015.

VARGAS, H.; HERINGER, R. Políticas de Permanência no Ensino Superior Público em Perspectiva Comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, 2017, pp. 1-33, Arizona State University Arizona, Estados Unidos.

Notas

- 1 Renato Teresa das Chagas, graduado em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), atua na área de Psicologia, com ênfase na Terapia Cognitivo-Comportamental. O psicólogo utilizou a Escala de Autoeficácia na Formação Superior – AEFS desenvolvida por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) para o acompanhamento de estudantes de ADMP-2019.
- 2 Vincent Tinto afirma que o envolvimento e desempenho acadêmico do estudante no primeiro ano crítico, principalmente, é um fator decisório para a sua permanência. “As instituições devem avaliar a qualidade da experiência educacional dos alunos, especialmente no primeiro ano crítico, e a maneira pela qual essa experiência, juntamente com os atributos dos alunos, moldam os resultados da aprendizagem. Elas devem determinar até que ponto os alunos se envolveram e se beneficiaram do programa educacional da instituição” (TINTO, 2006, p. 2).
- 3 Metáfora utilizada para identificar os alunos como habitantes e os pesquisadores como estrangeiros.

Ensaio 9 – As políticas de permanência da UENF

Caio Miranda Carvalho Coutinho

Pensando na adaptação e na continuidade dos estudantes, diversas políticas de permanência e de assistência foram implantadas, nas instituições de Ensino Superior, para auxiliar o prosseguimento dos estudantes no curso. Ao analisar a existência de políticas de permanência estudantil, na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), identificamos vários tipos de modelos de políticas que serão descritas ao longo deste ensaio.

1. Auxílio alimentação

Frequentar uma instituição sem o restaurante universitário, atualmente, seria algo impossível na concepção dos alunos da UENF, em que a maioria dos cursos presenciais tem uma carga horária integral.

Por um lado, grande parte dos alunos já graduados se manteve nessa situação, exceto aqueles que, ao vivenciarem tal circunstância, optaram pelo abandono do ambiente acadêmico. Por outro lado, alguns estudantes tinham que administrar sua renda para almoçar em algum restaurante ou lanchonete próxima à universidade, enquanto outros necessitavam preparar o alimento

em casa para levar para a instituição. Outros, por sua vez, se locomoviam do *campus* até a sua residência, entre o intervalo das aulas, para se alimentar, realizando, assim, uma má alimentação, por conta do pouco tempo disponível e da tormenta de cumprir a pontualidade das aulas.

Por isso, a conquista do Restaurante Universitário (RU) na UENF, inaugurado em 2014, foi um ano inesquecível para muitos egressos de vários cursos. Considerando que o início de sua construção ocorreu em 2008, ao longo dos seis anos seguintes foram os movimentos das diversas agremiações universitárias, em específico do Diretório Central dos Estudantes (DCE), que mantiveram reivindicações constantes na busca por uma alimentação de baixo custo e de qualidade. O restaurante, atualmente, é administrado pela empresa VIVACE-ACF da Silva Ltda, vencedora da licitação em 2019, que serve duas refeições, por dia (almoço e jantar), em período regular de aulas, das 11h às 14h para o almoço e das 17h30 às 20h para o jantar.

Os preços de cada refeição são diferenciados, conforme o segmento da comunidade universitária: os alunos de graduação pagam R\$ 3,00; alunos de pós-graduação, R\$ 4,00; servidores, R\$ 10,00; e visitantes, R\$ 12,95. Os alunos de graduação que entraram por meio de cotas recebem uma refeição gratuita por dia. Em média, o Restaurante Universitário (RU) serve diariamente 900 refeições balanceadas e higiênicas entre o almoço e o jantar.

O RU desempenha um papel fundamental nas políticas de assistência e de permanência dos estudantes, pois, na maioria das vezes, o RU representa a única opção de alimentação para aqueles que precisam permanecer diariamente no ambiente universitário. Não menos importante, não podemos deixar de mencionar a promoção da saúde e a socialização proporcionadas pelo RU, que é conhecido popularmente pelos alunos da instituição como “bandejão”.

Em 2020, principalmente, ao se vivenciar um marco histórico e mundial, que é a pandemia gerada pelo COVID-19, o restaurante precisou se adaptar a uma nova realidade, obedecendo às restrições da Organização Mundial da Saúde (OMS), realizando, assim, a distribuição das refeições através de quentinhas, mas com o mesmo propósito de oferecer refeições de qualidade e com preços acessíveis, de maneira que atenda os alunos que carecem dessa refeição.

O seu papel sempre foi relevante, mas, em meio à pandemia, ele se tornou essencial, principalmente, para aqueles que viram a sua renda diminuir no período de isolamento e, também, para os alunos que não puderam retornar às suas residências, neste momento.

2. Bolsa de apoio acadêmico

Com o objetivo de contribuir para desenvolvimento institucional e proporcionar apoio financeiro e permanência aos alunos não cotistas na UENF, a universidade oferece atividades com Bolsas de Apoio Acadêmico no valor de R\$500,00, de acordo com a Lei nº 7.427/2016 em vigor. Esse tipo de bolsa é uma alternativa para o estudante da UENF que não foi contemplado nos editais de bolsa extensão ou de Iniciação Científica, por exemplo.

As bolsas da UENF são para os estudantes que não tenham vínculo empregatício e possam exercer atividades com dedicação de 12 horas semanais em laboratórios ou na área administrativa. Outra função do programa de bolsas é incentivar o bom desempenho dos discentes nos cursos, haja vista que os bolsistas deverão possuir o coeficiente de rendimento mínimo de 6,0 e, no máximo, uma reprovação em disciplina por semestre letivo.

Não podemos deixar de citar a importância desse programa, principalmente, no amparo financeiro para os alunos que se deslocam de suas cidades sem o seu núcleo familiar, para residir próximo à universidade. Os alunos que não residem em Campos dos Goytacazes, normalmente, acabaram de sair do Ensino Médio e estão na fase de transição da fase jovem para a fase adulta, ou seja, tomando conhecimento de mais responsabilidades como administração financeira, gerir trabalho e carga horária acadêmica, além de se adaptar ao novo círculo social e, também, à ausência de familiares e amigos de onde residia.

O aluno Gabriel, da turma ADMP-2019-1, em uma entrevista, disse a seguinte frase em relação à questão financeira e ao fator de permanência discutido: *“A distância da minha família... Já saberia que seria um desafio, mas é muito mais difícil do que eu imaginava [...] por enquanto, por ter a bolsa de apoio acadêmico, as finanças não influenciam em minha decisão de permanência na faculdade”*. Outro exemplo seria a aluna Denise, que também

recebe o apoio financeiro, mas que, por muitas vezes, viu-se em condições limitadas, quando sua família, atravessando dificuldades financeiras, não conseguia apoiá-la financeiramente, então a única renda disponível à aluno era a bolsa de apoio acadêmico no valor de R\$500,00, que era direcionada aos gastos com a moradia e as refeições no RU.

Essa transição para o Ensino Superior gera outro fator, que é a ausência do senso de pertencimento, ocasionada principalmente por essa falta de adaptação e pelos diversos problemas que esse estudante pode estar passando e não estar sendo compreendido ou observado pela instituição. É consenso entre especialistas que a passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior gera dificuldades para o aluno no que diz respeito ao ajustamento de uma vida acadêmica, em que ocorre toda a questão do “medo do desconhecido” e da possível dificuldade de se adaptar a um novo ambiente social. Por isso, “[...] o envolvimento dos alunos representa a relação afetiva e de compromisso que o aluno mantém com a escola, concretizada pelo seu entusiasmo e pelo seu grau de participação” (CARMO, 2018, p. 91).

3. Bolsa cota-auxílio

Em 11 de dezembro de 2008, entrou em vigor a Lei nº 5.346, aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, que determina a reserva de 45% das vagas, em cada curso da UENF, UERJ e UEZO¹, para cotas. Atualmente a Lei nº 12.711/2012 vigente, sancionada em agosto de 2012, garante a reserva de 50% das matrículas por curso nas instituições de Ensino Superior vinculadas ao MEC para candidatos carentes que tenham renda familiar per capita de até 1,5 salários mínimos e se enquadrem nos seguintes perfis: indivíduos autodeclarados negros ou indígenas, candidatos oriundos da rede pública de ensino e pessoas com deficiência. Na UENF, até fevereiro de 2017, alunos cotistas recebiam o valor de R\$300,00 mensais, cumprindo o valor mínimo da Lei nº 7.427 de 24 de agosto de 2016, sendo reajustado para R\$450,00 mensais a partir de 2017 e para R\$ 500,00 a partir de janeiro de 2018, equiparando-se, dessa forma, aos valores vigentes na UERJ e na UEZO até o presente momento.

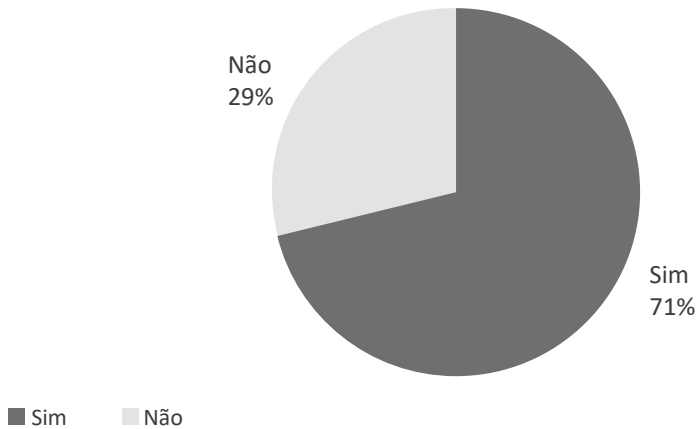
Os alunos que ingressam pelo sistema de cotas possuem o direito da bolsa cota-auxílio durante todo período de sua permanência na universidade e,

também, poderão acumular a bolsa cota-auxílio com uma bolsa de mérito acadêmico, como, por exemplo, a Bolsa de Iniciação Científica e a do Programa de Extensão. Segundo a análise de Vargas e Heringer (2017) no artigo “Políticas de Permanência no Ensino Superior Público em Perspectiva Comparada: Argentina, Brasil e Chile”, a taxa de participação dos estudantes no Ensino Superior do quintil mais pobre no Brasil entre 2013-2014 é de 5,4%. Já nos quintis mais ricos, no mesmo período, temos 50,3%. A bolsa cota-auxílio tem função fundamental para o ingresso, a permanência e o desempenho de alunos socialmente prejudicados, auxiliando de forma financeira para que o universitário se mantenha no curso universitário.

No primeiro ano, que é crítico, muitas discussões sobre o assunto foram abordadas. No terceiro mês após o início das aulas, em uma conversa na biblioteca, a aluna Leticia contou para um grupo de alunos a situação pela qual passou, em que, mesmo matriculada em uma instituição pública com direito à bolsa cota-auxílio, enfrentou dificuldade no início, antes de receber o apoio financeiro, e pensou até mesmo em desistir, por não possuir dinheiro para o transporte nas primeiras aulas. Leticia, com isso, selecionou os dias mais importantes para estar presente na universidade, pois só possuía uma renda que conseguiu emprestado e que não era suficiente para o transporte diário. Participante da conversa, o aluno Victor, confortável com a situação, diz: “sem a bolsa auxílio eu não iria poder continuar na universidade, pois é o que me ajuda no transporte”.

Em pesquisa realizada através de um questionário aberto para os alunos da turma de 2019 do curso de Administração Pública, obteve-se, como resultado, as respostas de 14 alunos. No questionário, uma das perguntas realizadas teve como foco o papel decisório das finanças para a permanência na universidade. As respostas apresentadas geraram o Gráfico 1:

Gráfico 1 - Distribuição percentual da influência das finanças no papel decisório de permanência



Fonte: Arquivo de enquetes do Projeto ADMP-Autoeficácia.

Desse mesmo questionário, selecionamos as seguintes respostas:

Aluna Leticia: “Mesmo sendo cotista, as finanças me influenciam muito, inclusive para permanecer na universidade e frequentar as aulas. A bolsa me ajuda a pagar principalmente o transporte, xerox, e impressões de livros e, também, me auxilia financeiramente em casa”.

Aluno Arthur: “Influenciam diretamente, até porque tem os gastos de passagem para a universidade, xerox e alimentação durante a graduação. Além do impedimento de trabalhar, visto que o curso é integral”.

Aluna Sarah: “É um fator importante para decidir se vai dar pra ir pra faculdade e como vou”.

Aluno Victor: “Não permite comprar material necessário para um melhor aproveitamento das aulas”.

O aluno Victor, em uma roda de conversa realizada em aula, disse: “Penso sempre em deixar a universidade para encontrar um emprego e ajudar o meu pai financeiramente em casa”. Conforme afirma o autor Vincent Tinto, “A persistência continua sendo um problema, especialmente entre os jovens de baixa renda” (2002, p. 4), e, mesmo com a existência dessas políticas, muitos

alunos ainda se veem prejudicados em sua vida financeira. No artigo “Limites da teoria e prática na evasão do aluno”, Tinto expõe o papel das finanças no desengajamento do estudante no Ensino Superior:

Parece evidente que as finanças podem ser criticamente importantes para carreiras individuais de educação superior; mas seu efeito no abandono pode ser de longo prazo ou de curto prazo e de natureza direta ou indireta. Grande parte do impacto das finanças ocorre no ponto de entrada no sistema educacional superior. Eles influenciam as decisões quanto à participação em si e servem posteriormente para moldar as escolhas em relação à instituição específica na qual a entrada inicial é obtida (TINTO, 1982, p. 689).

Levando-se em consideração tais aspectos, torna-se claro que as finanças permanecem sendo, para os alunos do curso, um ponto importante na decisão sobre o ingresso ou não na universidade, antes de se efetuar a matrícula, como também no decorrer do curso. A finança é um elemento crucial para qualquer pessoa quando se trata de prever planos e de se tomar decisões, principalmente para pessoas que possuem baixa renda, que ganham apenas para cobrir gastos essenciais. Ao pensar no universitário, esse elemento se torna muito complexo, pois os resultados são em longo prazo até sua profissionalização e a conquista de um emprego estável, mas os seus gastos são diários, ou seja, a necessidade se dá em curto prazo, causando um empecilho para um melhor aproveitamento do curso, visto que há grandes possibilidades de aquisição de maiores conhecimentos e a restrição financeira pode limitar as oportunidades dentro do meio acadêmico, como a participação em congressos, eventos científicos, palestras, seminários, semana acadêmica, simpósios ou até mesmo em gastos mais simples, mas de extrema importância, como transporte e alimentação, que, na maioria das vezes, não são gratuitas e necessitam de algum suporte financeiro, refletindo em pensamentos de evasão, que podem vir a ser concretizados. Percebe-se, pois, que o custo de se manter no Ensino Superior para a classe menos favorecida é muito alto e qualquer mudança financeira pode tornar esses estudantes incapazes de frequentar a universidade.

Segundo o autor e organizador Gerson Tavares do Carmo (2018, p. 65), no livro “Dos estudos da evasão para os da permanência e do êxito escolar: um

giro paradigmático”, “[...] a negação desse direito repercute na precarização das condições de vida dos jovens e dos trabalhadores e no agravamento das desigualdades sociais”. Portanto, garantir o direito à educação se torna fundamental para colaborar com o apaziguamento das injustiças sociais que impedem oportunidades igualitárias, como afirmam Vargas e Heringer (2017, p. 23): “[...] romper o círculo vicioso de acumulação de desvantagens com ações sistemáticas e não pontuais é o que se espera das políticas públicas de democratização e equidade na educação superior”.

4. Empréstimo de bicicletas

A instituição UENF, em março de 2013, divulgou a aquisição de 400 bicicletas via Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST), em um convênio do Governo Federal com as instituições estaduais de Ensino Superior. Todas as bicicletas são ofertadas para empréstimo e, no ato da entrega, o estudante deve assinar o termo de responsabilidade e de aceitação das condições da bicicleta, uma vez que o público-alvo prioritário são os cotistas e estudantes que tenham renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio, levando-se em consideração a maior distância de sua residência à universidade. As bicicletas geram maior mobilidade e sustentabilidade para o aluno se locomover até o ambiente universitário e possuir frequência acadêmica, inclusive, em Campos dos Goytacazes foram implantadas ciclovias e ciclofaixas a favor da segurança e mobilidade dos ciclistas, favorecendo o aluno usuário desse meio de transporte.

É importante destacar que os alunos da instituição não possuem o auxílio transporte, sendo um questionamento apresentado por um grupo de alunos que dependem principalmente do transporte público do município. Entre eles, estão os alunos Sarah e Roberto, que, além de terem que pagar mais de uma passagem para chegar à instituição, apontam a dificuldade de se locomover, devido à falta de linhas e a frota pequena de ônibus, não conseguindo suportar sua demanda, além dos horários irregulares desses ônibus e do percurso muito demorado, prejudicando a sua pontualidade nas aulas. Vários alunos revelaram dificuldade de administrar sua renda, que geralmente é composta apenas pela bolsa, sendo utilizada com despesas diárias como

transporte e alimentação, provocando restrição nos gastos em outras áreas de extrema importância, como xerox e participação em congressos acadêmicos. O aluno Miguel é um exemplo dos que admitem que têm a intenção de reduzir seus gastos, mas que fica impossibilitado por causa do transporte. Portanto, é necessário observar a importância e a necessidade da ampliação do programa de empréstimo das bicicletas na universidade, como forma de colaborar com os alunos que não possuem uma bicicleta, para que possam reduzir seus gastos com transporte, ampliando, assim, seu poder aquisitivo, o que auxilia na sua permanência.

5. Outros benefícios

Muito se tem discutido, recentemente, acerca da adaptação no Ensino Superior, e, observando essa situação no momento do ingresso desses estudantes, precisamos olhar de forma atenciosa e acolhedora, tentando entender os alunos através de seus problemas individuais, na busca da solução desses obstáculos, que podem ser as mesmas dificuldades de vários outros estudantes, principalmente no primeiro ano neste ambiente universitário, considerado crítico, e que, sem as devidas medidas, podem trazer consequências que podem se arrastar por toda a graduação ou mesmo gerar atitudes irreparáveis, como o abandono da instituição. Outro fator existente é a ausência do senso de pertencimento, ocasionado principalmente por essa falta de adaptação e pelos diversos problemas que esse estudante pode estar passando e não estar sendo compreendido ou observado pela instituição. É fato que, na transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, o estudante vivencia várias mudanças que geram dificuldades em seu ajustamento acadêmico, pois é no novo ambiente que ocorre toda a questão do “medo do desconhecido” e da possível dificuldade de criar um novo círculo social, formado de novas amizades e relações afetivas. Atualmente, podemos observar que a vida é completamente conectada em redes e que isso é essencial para o senso de pertencimento.

Ao considerar a assistência de seus estudantes, a universidade disponibiliza aos alunos de graduação a utilização de bibliotecas na instituição, que conta com grande acervo literário, computadores e espaço físico para leitura, o que democratiza o acesso à leitura e proporciona estudo do conteúdo das disciplinas cursadas. Relatamos a situação em que uma estudante de Admi-

nistração Pública, a aluna Ester, mesmo com mensagens preocupadas de colegas da turma após não frequentar uma semana de aula, diz, ao retornar, que não estava se adaptando, pois não se sentia incluída e que pensou em abandonar a universidade para ficar mais próximo da família, em virtude de sentir que estava com sua saúde mental abalada e não conseguir ir às aulas. Outro caso similar foi o distanciamento do aluno Miguel em relação à turma, visto que ele chegou a ir às aulas, mas não interagiu com a turma durante alguns dias, tendo tudo se normalizado posteriormente sem que o motivo fosse revelado. Acontecimentos como esses podem ocorrer por causa do impacto da transição para o Ensino Superior, pois as exigências de uma vida no ambiente universitário estabelecem um desafio a ser vencido.

A UENF também oferece atividades esportivas como natação, judô, karatê, capoeira, entre outras, além de atividades artísticas como apresentação de corais, de peças teatrais e promoção de festivais de música, cinema, por exemplo. Esses benefícios possuem como objetivo diminuir o estresse universitário por meio de um grupo de acolhimento que promove saúde física, mental e também socialização no ambiente universitário para os alunos matriculados na instituição.

Não menos importante, devemos apresentar o papel da Atlética, que é uma associação independente formada pelos estudantes com o objetivo de integrar os alunos. A princípio, tinha o objetivo de levar o esporte para a universidade, mas atualmente as Atléticas possuem o papel também de organizar a recepção de calouros, as festas e outros eventos. Os alunos do curso de Administração Pública, assim como os demais estudantes da instituição, tiveram a oportunidade de participar da recepção realizada pelas Atléticas da universidade no evento tradicional elaborado para os calouros, em que ocorrem diversas gincanas e desafios a fim de promover a integração dos alunos, despertando, assim, o interesse de participação, logo no primeiro período do curso, em alguns alunos, inclusive daqueles que vieram de outra cidade sozinhos para cursar a UENF.

Nesse contexto, recordamos uma situação em que a aluna Gisele, de Administração Pública, ao caminhar para a universidade conversando com amigos, foi questionada sobre o motivo de ir sempre às festas elaboradas pelo DCE e pelas Atléticas na instituição, surpreendendo com a seguinte resposta:

“Eu vou em festas e me reúno com amigos por estar sozinha aqui em Campos; senão, fico depressiva em casa, pois vim pra cá sozinha...”. Muito se discute negativamente sobre esses eventos, em que o intuito é criar uma integração entre alunos da universidade, beneficiando os alunos que migraram de sua cidade. Os estudantes da turma ADMP-2019-1 se encontram presentes na Atlética até o momento e isso forneceu uma grande rede de contatos e amizades entre esses alunos, pois a associação abrange todos os cursos da universidade e isso fortalece a integração do corpo discente.

Na UENF, até o presente momento, em 2020, há três Atléticas: a Atlética Ururau, a Predadores dos cursos de Engenharia, mas que apoia a participação de toda a universidade; e, por último, a mais nova Atlética, a Panteras, que possui ênfase na elaboração de ações sociais para a comunidade. Assim, o corpo discente que participa de uma Atlética não é só beneficiado com a prática de atividade esportista, que é muito importante para o estudante, pois contribui para a socialização e para um melhor rendimento acadêmico e maior capacidade de memorização, além de ter a vantagem de participar de ações sociais a partir de arrecadações em prol da comunidade de diversas maneiras. Estudos mostram que o esporte coopera para a redução do uso de drogas lícitas e ilícitas. Dessa forma, a Atlética, os eventos, os congressos e as festas permitidas na universidade se tornam um fator de grande visibilidade a favor do senso de pertencimento discente na universidade.

Todas as políticas mencionadas anteriormente, pode-se dizer, visam à permanência prolongada desses estudantes na universidade. Com esse intuito, o Diretório Central dos Estudantes (DCE) busca novas políticas e luta para dar continuidade às existentes. Atualmente, são discutidas na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) pautas como a falta de gratuidade aos estudantes de graduação no sistema de transporte intermunicipal – benefício garantido pelo conselho universitário desde 2015, e também o auxílio-moradia, o qual universidades mais antigas já possuem.

Conclusão

Ao analisar todas as políticas de permanência e de assistência ao discente na UENF, é relevante observar o estudante e a instituição de modo mais abrangente, no que se refere à relação assistência financeira *versus* impacto na

permanência do estudo até a conclusão do curso. Por um lado, destacamos o papel da bolsa para o estudante da camada popular, cujo recurso financeiro influencia na decisão de se manter ou não na universidade. Por outro lado, se pensarmos no “produto final” – isto é, na formatura, no diploma – como símbolo dos esforços e crenças do estudante, o permanecer estudando para alcançar a formação desejada é o que conta, mesmo que tenha que passar por mais de um curso superior. De acordo com resultados de pesquisas de Vincent Tinto: “[...] enquanto o interesse da instituição é aumentar a proporção de seus alunos que se formam na própria instituição, o interesse do aluno é se formar, independente de em qual instituição seja” (TINTO, 2015, p. 1).

Na construção de políticas de permanência institucional, Tinto destaca o primeiro ano crítico como momento crucial sob o qual as políticas tendem a ter mais efeito quando direcionadas à transição para o mundo da universidade. Nesse sentido, a instituição possui a tarefa de, principalmente no primeiro ano do desconhecido meio acadêmico dos estudantes, cativar e desenvolver a mobilização em relação às disciplinas, ou seja, o desejo de aprender e de dominar determinado conteúdo, pois o aluno não é responsável pelo “fracasso escolar”, apenas não desenvolveu um “sentido” e um comprometimento intelectual em determinadas disciplinas. É possível perceber “que a evasão guarda, como elemento implícito, a desqualificação dos indivíduos das camadas populares como únicos responsáveis pelo fracasso escolar” (CARMO, 2018, p. 25). Essa questão surge muito mais devido ao “efeito transição” no primeiro ano crítico, não são efeitos da pobreza da família ou do fracasso escolar da escola. Como vimos nas leituras dos artigos de Vincent Tinto, a solução está na mudança de costumes e, assim, integrando novos métodos que tragam resultados positivos para o cenário atual da adaptação e da integração.

Referências

- CARMO, G. T. do. **Dos estudos da evasão para os da permanência e do êxito escolar: um giro paradigmático.** Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. 136 p.
- TINTO, V. Enhancing student persistence: Connecting the dots. *In: Optimizing the Nation's Investment: Persistence and Success in Postsecondary education.* Conf. Univ. of Wisconsin, Madison. 2002.

TINTO, V. Limits of Theory and Practice in Student Attrition. **The Journal of Higher Education**, v. 53, n. 6, nov./dez., 1982, pp. 687-700.

TINTO, V. Through the eyes of students. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, [s.l.], v. 9, n. 3, dez. 2015.

VARGAS, H.; HERINGER, R. Políticas de Permanência no Ensino Superior Público em Perspectiva Comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, 2017, pp. 1-33, Arizona State University Arizona, Estados Unidos.

Nota

- 1 Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Fundação Centro Universitário da Zona Oeste do Rio de Janeiro.

Copyright © 2021 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa
autorização dos autores e/ou organizadores.

O livro *A sala de aula sob outro paradigma* tem o potencial de despertar nos leitores variados sentimentos e sensações. Embarcamos junto com os autores nesta viagem “ao centro da sala de aula”, conhecendo aos poucos as paisagens em que habitam os principais sujeitos deste livro: os estudantes de graduação em Administração Pública na UENF que ingressaram no primeiro semestre de 2019.

Desde o momento do ingresso, esses estudantes enfrentam, como alunos e, também, como pesquisadores em formação, os desafios associados a acessar e permanecer no ensino superior: insegurança, medo, frustração, dificuldades acadêmicas e financeiras, entre outras mazelas. Ao mesmo tempo, acompanhamos estes autores-estudantes na aventura de refletir sobre sua inserção universitária, sobre seus aprendizados, dificuldades e sobre o contexto institucional em que estão inseridos.

Que esta viagem “ao centro da sala de aula” nos inspire a conhecer, analisar e aperfeiçoar nosso trabalho acadêmico, tornando a permanência no ensino superior uma aventura prazerosa e estimulante para todos os estudantes.

Rosana Heringer

Coordenadora do LEPES (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior), Faculdade de Educação/UFRJ



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia