

ANTÔNIO NETO FERREIRA DOS SANTOS

Atitude de estudar como prática social no ambiente  
universitário: realidade empírica e concreta de graduandos

---

Uberlândia, MG  
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANTÔNIO NETO FERREIRA DOS SANTOS

ATITUDE DE ESTUDAR COMO PRÁTICA SOCIAL NO AMBIENTE  
UNIVERSITÁRIO: REALIDADE EMPÍRICA E CONCRETA DE  
GRADUANDOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva.  
Linha de pesquisa: saberes e práticas educativas.

Co-orientador: Prof. Dr. António Gomes Alves Ferreira.  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.  
Universidade de Coimbra.

Uberlândia, MG  
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

S237a Santos, Antônio Neto Ferreira dos, 1970-  
2018 Atitude de estudar como prática social no ambiente universitário :  
realidade empírica e concreta de graduandos / Antônio Neto Ferreira dos  
Santos. - 2018.  
189 f. : il.

Orientador: Narciso Laranjeira Telles da Silva.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de  
Pós-Graduação em Educação.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.303>

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Universidades e faculdades - Aspectos sociais  
- Teses. 3. Estudantes universitários - Atitudes - Teses. 4. Prática de ensino  
- Teses. I. Telles, Narciso, 1970-. II. Universidade Federal de Uberlândia.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

---

CDU: 37

Glória Aparecida – CRB-6/2047

ANTÔNIO NETO FERREIRA DOS SANTOS

ATITUDE DE ESTUDAR COMO PRÁTICA SOCIAL NO AMBIENTE  
UNIVERSITÁRIO: REALIDADE EMPÍRICA E CONCRETA DE  
GRADUANDOS

Tese desenvolvida no doutorado em Educação — linha de pesquisa “saberes e práticas educativas” — do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2018.

Banca examinadora

---

Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva  
Universidade Federal de Uberlândia  
*Orientador e presidente da banca*

---

Prof. Dr. António Gomes Alves Ferreira  
*Co-orientador e membro externo*  
Universidade de Coimbra

---

Prof. Dr. Adilson Florentino da Silva  
*Membro externo*  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof. Dr. Robson Luiz França  
*Membro interno*  
Universidade Federal de Uberlândia

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos  
*Membro interno*  
Universidade Federal de Uberlândia

## AGRADECIMENTOS

Nomear e tecer agradecimentos, tarefa gratificante quando nos alegramos e reconhecemos cada um que fez e faz parte de nossa história, em cada gesto, palavra e atitude, que agregam a nossa formação como ser humano, como profissional. Não seria justo agradecer somente aos que fizeram presentes diretamente como interlocutores na produção de minha tese, no momento atual, por isso início agradecendo a todos, em toda a minha trajetória de vida, cada ensinamento que faz ser quem sou hoje. Aos meus pais Gabriel Pereira Melo e Suzana Ferreira dos Santos pelo apoio e base moral de formação; aos meus familiares, os quais se tornaram o incentivo permanente de superação; aos meus filhos, Gabriella, Pietro e Júlia em suas singularidades que nos toca e nos leva a aprender com cada um, um jeito de amar, de pensar e agir, em tornar-se um sujeito aprendiz. Investigar “a atitude de estudar na universidade” se tornou possível por diferentes parcerias e acolhidas, na Divisão de Assistência ao Estudante (DIASE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde, como pedagogo me vi realizado nas ações de orientação educacional e pedagógica, na alegria, na transformação e nos resultados advindos de cada estudante, no desafio permanente de tornar mediador de práticas reflexivas e mudanças de atitudes no ambiente universitário. O meu muito obrigado a cada estudante que permitiu aprender com ele o que é ser estudante universitário, seus enfrentamentos e atitudes de superação de si mesmo. Já alertado por minha esposa Prof. Dra. Elsieni Coelho da Silva, quanto as possibilidades de um trabalho na antiga Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PROEX) hoje Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PROAE), como um espaço em que pudesse me assumir como sujeito propositor de ações, de intervenções e, sobretudo de investigações, pois a cultura universitária, ainda, é um lugar difícil para um técnico em assuntos educacionais trabalhar por meio da pesquisa, me vi realizado. Gratidão; em nome de Maria de Fátima de Oliveira, cuja acolhida foi sem igual por ter apostado, acreditado e me incentivado em projeto didático-pedagógico e de investigação, juntos aos estudantes da UFU, meus agradecimentos a toda equipe da PROAE; ao Dr. Aluísio José Alves, parceiro cotidiano como pedagogo de trocas, debates e experiências; aos membros da Redecentro pela discussão intensa no processo de formação de pesquisador em educação; ao meu orientador Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva, cujo espaço e liberdade de produção me foi extremamente importante, assim como ao evidenciar o corpo como matéria de provocação, de observação e aprendizagem; ao Coorientador Prof. Dr. António Gomes Alves Ferreira, que recebeu-me na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sem medir

esforços com seus ensinamentos e orientações; a cada membro da banca de qualificação e de defesa com seus questionamentos e sugestões, Prof. Dr. Adilson Florentino da Silva; Prof. Dr. Robson Luiz França; Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes; Prof<sup>a</sup>. Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos; Ao Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho mediador e incentivador para o intercâmbio da pesquisa entre Brasil e Portugal; ao Prof. Dr. Alexandre Walmott Borges por todo apoio a minha formação desde quando trabalhamos como colaboradores no programa de mestrado em Direito da UFU; ao programa de Bolsa e Aperfeiçoamento da CAPES, pela bolsa de Doutorado Sanduiche, que viabilizou parte dos meus estudos e investigação em Portugal.

Meu muito obrigado!

## RESUMO

Esta tese apresenta uma pesquisa que investigou a *prática social de estudar* na universidade e a *atitude discente de estudar* no meio universitário, em que a atividade estudantil supõe aprendizagem sistematizada e coerente com o trabalho didático-pedagógico. A pesquisa enfocou a experiência de graduandos da Universidade Federal de Uberlândia (MG) cuja situação era de desempenho estudantil insatisfatório; ou seja, de reprovação por causa de nota e de infrequência (às vezes por ambos), trancamento de matrícula (parcial e total) e processo de jubramento — a evasão. Tal situação compõe o conceito de *risco acadêmico*, apresentado na tese. A pesquisa partiu de três questões: que características marcam a atitude discente de estudar na universidade e suas inter-relações com êxito ou o risco acadêmico? Que fatores limitam o desempenho acadêmico de graduandos após a avaliação de sua realidade universitária? Que ponderações os alunos fazem de seu trabalho discente após participar de orientação educacional reflexiva? Responder a essas indagações exigiu estabelecer estes objetivos de pesquisa: *analisar* a realidade empírica e concreta de ser estudante universitário na UFU; *mapear* atitudes de estudar na universidade; *apreender* fatores sociais, econômicos, emocionais, pedagógicos, didáticos e institucionais presentes na vida estudantil e limitantes do desempenho satisfatório; *compreender* o processo de autoavaliação de perceber, desvelar e transformar o trabalho discente na academia mediante orientação reflexiva. Para cumprir tais objetivos, a pesquisa-ação participativa mostrou ser opção mais viável. De abordagem quantitativa e qualitativa (o desenho misto) e seguindo a perspectiva metodológica do materialismo dialético, a pesquisa-ação se desdobrou como oficina pedagógica para orientar graduandos no processo de investigar e compreender sua realidade social e educacional. A análise considera dados obtidos por meio de questionário, entrevista semiestruturada, observação participante, diário de campo e registro escrito de estudantes. A análise quantitativa se valeu da estatística descritiva e inferencial, para especular a percepção crítica dos informantes sobre a atitude de estudar. A análise qualitativa se apoiou, sobretudo, nas entrevistas para tentar captar a dimensão subjetiva da apreensão discente da realidade universitária. Das análises derivaram inferências sobre a percepção discente quanto a estudar, aprender e pesquisar na universidade e quanto a ser estudante universitário; também sobre dificuldades interferentes no desempenho acadêmico e a ação discente para restringir a situação acadêmica negativa. As inferências permitiram caracterizar a atitude de estudar de graduandos da Universidade Federal de Uberlândia: fatores presentes na vida estudantil que limitam o fazer acadêmico; ponderações quanto ao trabalho discente e sobre se conscientizarem mais de si, do tempo e do espaço dos estudos acadêmicos a fim de anular atitudes limitantes e alcançar uma formação significativa. A pesquisa criou condições para compreender, afirmar e defender a tese de que a falta da orientação reflexiva sobre a realidade universitária pode limitar a autoavaliação do aluno quanto a circunstâncias que afetam negativamente sua vida acadêmica e pessoal. Ela permite perceber, objetiva e subjetivamente, as atitudes estudantis de ser, estar e vivenciar o espaço universitário. Essa possibilidade se concretizou com os resultados da oficina pedagógica. Houve alunos que conseguiram mudar sua realidade social e educacional mudando suas práticas discentes e de vida estudantil.

**Palavras-chave:** realidade universitária; atitude de estudar; trabalho discente.

## ABSTRACT

This thesis presents a research that inquired the social practice of studying in the university and the student attitude of studying in the university, where student activities develop not only in a systematized learning process but also in accordance with didactic-pedagogical work. The research focused on the experience of Uberlândia Federal University's undergraduates whose academic situation showed poor student performance, partial and total ceasing of enrollment, and abandoned. This situation makes up what is called *academic risk* in the thesis. The research's starting point is three questions: what does characterize the student's attitude towards studying at university and its interrelations with success or academic risk? What can limit academic performance of undergraduates after assessing their university reality? What considerations do students make of their student work after participating in a reflective educational guidance? Answering these questions demanded to establish the following research aims: *analyzing* the empirical and concrete reality of being a university student; *mapping* attitudes of studying at a university; *understanding* social, economic, emotional, pedagogical, didactic and institutional factors present in student life that limit a satisfactory performance; *understanding* the process of self-evaluation as to perceiving, unveiling and transforming student work through reflexive guidance. To fulfill these aims, participatory action research has proved to be a more viable option. Following quantitative and qualitative approach (the mixed design) and dialectical materialism methodological perspective, the action research was as a pedagogical workshop to advise undergraduates in the process of inquiring and understanding their social and educational reality. The analysis considers data obtained through questionnaire, semi structured interview, participant observation, field diary and student written records. Quantitative analysis relied on descriptive and inferential statistics to speculate the informants' critical perception on the attitude of studying. The qualitative analysis relied mainly on the interviews to try to capture the subjective dimension of how student apprehends the university reality. From the analyzes derived inferences about the student perception about studying, learning and research in the university as well as on being a university student and on difficulties interfering in academic performance and student action to restrict the negative academic situation. Inferences allowed characterizing the Uberlândia Federal University's undergraduates attitude towards studying: factors present in the student life that limit the academic activity; considerations on student work and on becoming more aware of themselves and of academic studies' time and space in order to surpass limiting attitudes and achieve a fully meaningful education. The research has created conditions to comprehend, affirm and defend the thesis that the absence of a reflexive orientation about the university's reality can limit the student's self-evaluation about the circumstances which affects negatively his academic and personal life. The research allows to realize objectively and subjectively the student's attitudes of being and experiencing the university's space. This possibility materialized in results of the pedagogical workshop. Some students managed to change their social and educational reality by changing their student's and university life's practices.

**Keywords:** university reality; attitude towards studying; student activity.



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Referências de respostas ao questionário aplicado aos graduandos da UFU, 2016	67
QUADRO 2	Primeira: Matriz de dados — respostas dos questionários de graduandos da UFU	67
QUADRO 3	Pontuação de respostas de graduandos da UFU referente à variável <i>atitude de estudar na universidade</i> , 2016	69
QUADRO 4	Produções orais de graduandos da UFU, 2016	71
QUADRO 5	Relação entre área do conhecimento e matrícula de graduandos da Universidade Federal de Uberlândia participaram da pesquisa, 2016	75
QUADRO 6	Respostas dos questionários para questão sobre problemas da vida estudantil	78

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Graduandos da Universidade Federal de Uberlândia conforme gênero e faixa etária, 2016	75
GRÁFICO 2	Distribuição de matrículas de graduandos da Universidade Federal de Uberlândia por período, 2016	76
GRÁFICO 3	Média semanal da carga horária de estudos extras sala de aula entre os informantes da pesquisa, 2016	77
GRÁFICO 4	Problemas mais presentes na vida do graduando da Universidade Federal de Uberlândia	79
GRÁFICO 5	Fatores interferentes no insucesso de graduandos da Universidade Federal de Uberlândia, 2016	79
GRÁFICO 6	Localização de medidas de tendência central entre as atitudes desfavorável e favorável	81

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Pontuação de respostas de graduandos da UFU referente à variável atitude de estudar na universidade	80
TABELA 2	Correlações entre realidade universitária, trabalho discente, atitude científica e atitude de estudar na universidade	84

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A PRÁTICA SOCIAL DE ESTUDAR NA UNIVERSIDADE: APREENSÃO DA REALIDADE UNIVERSITÁRIA, DO TRABALHO DISCENTE E DA ATITUDE CIENTÍFICA	26
1.1 Realidade universitária: como o estudante se autoelabora	28
1.2 Trabalho discente: organização não espontânea de estudar, aprender e pesquisar	30
1.3 Atitude científica: apreensão da realidade universitária	33
2 DA EVASÃO NA UNIVERSIDADE AO RISCO ACADÊMICO: ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL REFLEXIVA DO SER ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO	36
2.1 Unidade teórico-metodológico de orientação educacional reflexiva e investigativa no tornar-se estudante universitário	41
2.2 Prática educativo-reflexiva na apreensão do ser estudante	49
2.3 Tornar-se universitário: do pensamento empírico ao teórico	52
3 CAMINHO METODOLÓGICO: ENFOQUES QUANTITATIVO E QUALITATIVO	58
3.1 Critérios de inclusão e exclusão dos informantes	61
3.2 Coleta e preparação dos dados quantitativos	65
3.3 Coleta e construção dos dados qualitativos	70
4 COMPREENSÃO CRÍTICA DA ATITUDE DE ESTUDAR NA UNIVERSIDADE	74
4.1 Apreensão da realidade universitária, do trabalho discente e da atitude científica	80
4.2 Ciclos autorreflexivos de entendimento do risco acadêmico	85
3.3 Estudar na universidade: a interdependência objetividade–subjetividade	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES	119
ANEXO	154

## INTRODUÇÃO

*Uma equação básica [...] ensinar e aprender = conhecer; conhecer = construir o objeto; construir o objeto = pesquisar; pesquisar = abordar o objeto em suas fontes primárias. O conhecimento deve ser construído pela experiência ativa do estudante.*

— SEVERINO, 2007.

**N**a educação universitária, estudar é ato consciente, volitivo e determinado de construir conhecimentos que supõem passagem de certo senso comum para certa compreensão sistematizada de áreas específicas da formação (BARROS, 1986). A eficácia desse ato depende da interação de três elementos: *alunos* — que devem elaborar planos de estudos para compreender o processo de generalização e formação de conceitos para aplicá-los na construção de conhecimentos, habilidades e competências; *professores* — que devem liderar o desenvolvimento e a avaliação do planejamento ensino–aprendizagem; e *contexto institucional* — que deve traduzir as ações correspondentes às funções acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão (SEVERINO, 2007). A esse estudo se vincula o ato de aprender e pesquisar, que é o trabalho discente, também associável com a sistematização do trabalho pedagógico-didático.

O estudo ocorre como processo investigatório. Estudar é, então, “[...] um ato metódico, sistemático e objetivo de perscrutar a realidade” (BARROS, 1986, p. 4). Na universidade, o processo de estudar assim posto presume que o aluno adquira atitude científica ante sua realidade individual e social; espera-se uma educação guiada pelo domínio da pesquisa a fim de (re)construir a ciência e difundi-la na sociedade, de favorecer a profissionalização consciente voltada à realização pessoal.

Conforme Barros (1986, p. 12), auxiliar o desenvolvimento de uma educação tal requer “[...] estimular o universitário a valorizar estes princípios na montagem de seu projeto de estudo e no desenvolvimento de sua vida acadêmica”. Se forem trabalhadas didaticamente para dar condições de os estudantes produzirem ou reproduzirem conhecimentos acadêmico-científicos tendo por base a metodologia científica, são fundamentais à formação as ações complementares de estudo para guiar ações universitárias.

Estudar na universidade pressupõe que o aluno, mediante esforços racionais e orientação, queira captar esse ambiente para nele atuar com segurança e autonomia, para dele se apropriar significativamente. Esse espaço integra realidades distintas segundo as particularidades de cada sociedade e as de cada um de seus membros. É mutável. Não está pronto nem acabado. Uma visão tal supera a redução de contexto ao meio natural — redução associável com o senso comum. Como a apreensão plena desse espaço varia de estudante para estudante, atuar nele com entendimento crítico das relações complexas entre elementos singulares supõe não só formar e desenvolver o senso crítico, mas também estimular a criatividade para ser bem-sucedido noutros contextos de atuação social, profissional e não profissional; para que tenha a perspicácia de detectar problemas e autonomia para propor soluções, executá-las e avaliá-las sistematicamente.

A julgar pela atitude do governo federal em prol da assistência e orientação estudantil, sua regulamentação de um programa nacional — o Plano Nacional de Assistência Estudantil, via decreto 7.234/2010 — indica que essa concepção de estudo e aprendizagem vinculada ao exame sistematizado e metodológico-científico da realidade concreta parece estranha a um número expressivo de graduandos.

A julgar pela atitude da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sua política de assistência estudantil reitera a preocupação governamental porque garante igualdade de acesso, permanência e conclusão de cursos assegurados por apoio pedagógico, dentre outras ações;<sup>1</sup> assim reitera seu anuário (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/UFU, 2012, p. 93), cujas informações permitem inferir uma formação que, às vezes, não atinge a finalidade de permitir a diplomação de um número significativo de universitários.<sup>2</sup>

A julgar pela atitude da divisão de assistência estudantil (DIASE)<sup>3</sup> da UFU, seu programa de apoio pedagógico — que segue a portaria normativa 39/dez. 2007 do Ministério da Educação (MEC) — reitera a preocupação.

Assim, o apoio pedagógico no ensino superior surge em função da demanda de diminuir taxas de retenção e evasão; também a fim de contribuir para ações de assistência estudantil

---

<sup>1</sup> Vide o art. 4: “I – desenvolvendo mecanismos que garantam a igualdade no acesso, na permanência e na conclusão de curso na UFU; II – estabelecendo e ampliando programas e projetos referentes a: alimentação, moradia, transporte, saúde física e mental, cultura, esporte e lazer, orientação social, atendimento psicoterapêutico, apoio pedagógico e profissional, entre outros” (UFU, 2009).

<sup>2</sup> Em 2011, de 3.521 alunos, 2.317 se diplomaram; supostamente, a evasão foi 1.204.

<sup>3</sup> Essa divisão transformou-se em Pró-reitoria de Assistência Estudantil, em 29 de abril de 2016, por meio da resolução 06/2016, do Conselho Universitário da UFU. Com isso, o acrônimo DIASE passou a designar divisão de assistência e orientação social, enquanto o programa de apoio pedagógico foi inserido na divisão de promoção de igualdades e apoio educacional (DIPAE). No entanto, o vínculo do apoio pedagógico à DIASE permaneceu na pesquisa subjacente a esta tese, pois se refere a um recorte temporal pré-DIPAE.

como moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação; e contribuir para que graduandos oriundos de camadas populacionais cujos recursos mais financeiros são poucos e regressos permaneçam na universidade até concluírem seus cursos (/MEC, 2007). Em essência, o programa de apoio pedagógico visa elevar os níveis de desempenho de alunos da UFU, sobretudo os assistidos pela DIASE, mediante uma compreensão que oriente a realização de atividades pedagógicas úteis para reduzir o número de situações que levam a reprovação, jubramento e evasão.

Esse programa se iniciou em abril de 2012. Caracteriza-se por oferecer apoio didático-pedagógico ao estudante. Auxilia-o em seu situar-se no meio universitário e a se conscientizar de seu papel na elaboração de seu conhecimento mediante o atendimento e encaminhamento em duas ações interligadas. Uma ação faz a avaliação da situação acadêmica — identificação do graduando com reprovação por nota e/ou frequência ou por trancamento parcial de matrícula mediante contato, procura espontânea, questionamento, sensibilização, motivação e orientação educacional reflexiva; a outra ação encaminha o discente, conforme solicitação, ao curso de planejamento de estudos, que busca instrumentalizar o aluno para estudar e aprender de maneira sistematizada.

Com efeito, dados de avaliação da situação acadêmica deixam entrever falta de ligação entre estudar, aprender e pesquisar no espaço do ensino superior: reprovações sucessivas sugerem não só desempenhos aquém da superação dos problemas, como ainda distância de uma formação plena que pode repercutir negativamente na formação continuada e no histórico de produção científica — central na avaliação de currículo.

O programa explora uma dimensão tríplice de forma intrínseca: aprender, estudar e pesquisar. Como tal, propicia condições para o domínio de métodos e técnicas de planejamento, leitura analítica, documentação e elaboração de trabalho, além de apoio pedagógico à pesquisa — orientação e auxílio ao discente ao elaborar o trabalho de conclusão de curso, na confecção e efetivação de projetos de pesquisa, na preparação de monografias e na oratória para apresentação de trabalhos; o programa presume oportunidades para aperfeiçoar comunicação em público dos alunos, assim como propiciar a autonomia do estudante — fortalecer sua autoliderança e seu desenvolvimento de habilidades e atitudes facilitadoras da aprendizagem e conquista de resultados positivos — e o planejamento de estudos — aperfeiçoar a elaboração de problemas, estratégias, execução e avaliação de resultados para chegar ao conhecimento crítico, estratégico e significativo.

O programa parece se respaldar numa correlação entre a solicitação de graduandos por formas mais adequadas de sistematizar atividades acadêmicas e o enfrentamento do risco de reprovação e jubramento; ou seja, de evasão. Uma avaliação (janeiro de 2012 a dezembro de 2015) das ações pedagógicas disponibilizadas pela DIASE a 1.159 estudantes<sup>4</sup> aponta que uma quase totalidade deste demanda apoio pedagógico para planejar o estudo a fim de aprimorar a organização de atividades e sistematizar maneiras de estudar, aprender e pesquisar.

Esses dados deixam entrever uma perspectiva de formação que não se alinha naquela delineada há pouco; também indicam o campo de problematização da pesquisa aqui descrita — o processo de construção de conhecimento (a prática social de estudar na universidade vinculada ao ato de aprender e pesquisar como trabalho estudantil associável com a sistematização do trabalho didático-pedagógico) — e objeto de estudo — a atitude de estudar no ambiente universitário, que pode se associar ao êxito ou, sobretudo, ao risco acadêmico (reprovação, jubramento, evasão).

Aqui, atitude de estudar na universidade é entendida como concepção que supõe um conjunto de modos discentes de ser universitário, de estar na academia e de vivenciar o ambiente acadêmico; são fatores de ordem cultural, social, econômica, emocional, pedagógica e institucional presentes na vida estudantil e relacionáveis com a execução da atividade do aluno. Supõe sistematização, semissistematização e até espontaneidade (em geral, originadas de espaço educacionais que podem visar ao desempenho ou à falta deste). Atitudes tão “normais” que, quando realizadas sem ponderação, impedem a percepção de limites a ser superados e de ações a ser executadas para haver formação completa e significativa.

Refletir sobre esse conceito de atitude demanda não só um esforço pessoal sistematizado e crítico do discente; também um trabalho de orientação educacional e pedagógica que o ajude a construir reflexivamente uma percepção dos limites de consciência originada na ação empírica, concreta e real que o impede de crescer academicamente e entender peculiaridades nas maneiras de executar atividades de estudo responsáveis pela construção da identidade de ser estudante de universidade.

*Delimitação do problema de pesquisa.* A realidade de acadêmicos assistidos pelo apoio pedagógico, por exemplo, da DIASE, sugere falta de orientação reflexiva para pensar criticamente no que é ser estudante universitário e pensar no que ajuda a aumentar o índice de reprovação, jubramento e evasão. Esse problema se estende a outros graduandos da UFU não atendidos por essa divisão com bolsas de alimentação, moradia e transporte, dentre outras,

---

<sup>4</sup> Relatórios produzidos no setor de atendimento pedagógico da DIASE.



porque não se enquadram nos critérios socioeconômicos exigidos. Daí que entender a realidade de todos os alunos dessa instituição é condição-chave para averiguar em detalhe as relações entre modos de executar atividade discente e o desempenho dos estudantes; para saber se esses modos os distanciam de seus objetivos por causa de obstáculos do dia a dia; ou saber se os alunos conseguem explorar, com clareza e consciência, os obstáculos de modo a se aproximar de suas metas e, assim, justificar a presença deles na universidade.

Desse campo de problematização, três questionamentos dão contornos à pesquisa aqui referida: que características marcam a atitude discente de estudar na universidade e suas inter-relações com êxito ou risco acadêmico? Quais fatores são limitantes do desempenho satisfatório de graduandos após a avaliação de sua realidade universitária? Que ponderações fazem de seu trabalho estudantil após participar de orientação educacional reflexiva?

*Justificativa.* A pesquisa se justifica porque enfoques na prática social de estudar na universidade, em especial sobre modos discentes de executar atividades acadêmicas, podem oferecer a alunos, professores e orientadores educacionais subsídios para estabelecer semelhanças entre estudar, aprender e pesquisar na universidade e, assim, enfrentar o risco de reprovação e jubramento; isto é, de evasão. As informações obtidas de estudantes com dificuldades pedagógicas (planejar ações ordenadamente, fazer leituras analíticas, elaborar trabalhos de conclusão de curso, sobretudo, agir com base em conhecimentos que deveriam ser elaborados cientificamente para solucionar problemas surgidos na vida social e individual) parecem apontar direção contrária à superação do risco.

A pesquisa aqui descrita tem relevância porque indicaria a probabilidade de os alunos discernirem, aclararem e modificarem atitudes relativas a estudar, aprender e pesquisar para vivenciar plenamente o ambiente acadêmico numa formação que possa perdurar pela vida inteira. Mas sabemos que é difícil captar distinções sutis entre ações “normais” e ações “anormais” no estudo universitário, sobretudo porque historicamente não vinculam teoria com ação, seguem uma perspectiva positivista que distancia o sujeito do objeto cognoscível ideologicamente e em contexto determinado socialmente; e porque a reprovação é grande.

É primordial pensar na formação do aluno porque a pesquisa aqui descrita lida com a execução do fazer acadêmico na prática social de estudar, aprender e pesquisar para construir conhecimentos. Ela amplia o *corpus* de estudos desenvolvidos na linha de pesquisa “saberes e práticas educativas” da Faculdade de Educação da UFU ao investigar o trabalho discente — a atitude de estudar na universidade —, imbricado na prática docente.

Acredita-se que esses afazeres precisam ser situados e compreendidos criticamente numa associação com as práticas estudantis desenvolvidas no ambiente da universidade; do

contrário, parece preponderarem nas aprendizagens as práticas mais espontâneas e mais intuitivas. Ainda que estas sejam importantes, coadunam-se pouco com a sistematização demandada pela construção do conhecimento universitário — ou seja, demandada pelo professor como quem afere e julga a validade (acadêmica) do conhecimento construído e pela instituição como quem o chancela com o certificado de formação. Ir numa direção diferente do que se espera pode ser ir para o insucesso no desempenho ou para um desempenho insatisfatório, limitador da amplitude da formação.

Por fim, estima-se que a pesquisa contribua para compreender sistematicamente os modos discentes de estudar na realidade universitária. Tal compreensão parece criar condições para formar conhecimentos científicos explicativos da realidade empírica e espontânea; e tal explicação seria importante para uma ascensão, por esforços críticos e sistematizados, à realidade plena do estudo numa dimensão concreta, real e essencial, construída conceitualmente mediante reflexão contínua, que se mostra diretamente útil ao êxito acadêmico.

*Questionamentos de pesquisa.* A pesquisa partiu de algumas indagações: *que características marcam a atitude discente de estudar na universidade e suas inter-relações com êxito ou risco acadêmico? Quais fatores são limitantes do desempenho acadêmico satisfatório de graduandos após a avaliação de sua realidade universitária? Que ponderações fazem de seu trabalho estudantil após participar de orientação educacional reflexiva?* A construção de respostas pressupôs tanto o ato de estudar na academia como avaliável segundo a realidade da universidade, o trabalho discente realizado e a atitude científica quanto a orientação reflexiva como importante para ajudar o graduando a avaliar sua situação acadêmica conforme seus objetivos ao se tornar estudante.

*Objetivos de pesquisa.* No plano geral, a pesquisa objetivou analisar a realidade empírica e concreta de ser aluno da UFU. Especificamente, objetivou *mapear* atitudes de estudar na universidade; *apreender* fatores sociais, econômicos, emocionais, pedagógicos, didáticos e institucionais presentes na vida estudantil e limitantes de um desempenho satisfatório; *compreender* o processo de autoavaliação de perceber, desvelar e transformar o trabalho discente no ambiente acadêmico mediante a orientação reflexiva.

*Fundamentos teórico-metodológicos.* A prática social de estudar, aprender e pesquisar no ambiente universitário se apresenta aos graduandos como representação do senso comum, como práxis imediata. Prova isso uma consciência da realidade empírica cuja apresentação e explicitação revelam falta de elaboração científica — isto é, revela termos de uso cotidiano — para justificar reprovações sucessivas em disciplinas curriculares de seus cursos. Atribuem o problema à falta de concentração, de esforço e de “base”, sobretudo estudantes das áreas de

ciências exatas; à falta de didática dos docentes; ao fato de não estar matriculado no curso que desejava fazer e à dificuldade de adaptação no espaço acadêmico.

Esse quadro se alinha nos fatores catalogados pela comissão especial de estudos sobre evasão nas universidades públicas, criada em 1986. A falta de compreensão crítica do problema e uma verbalização próxima do senso comum não só derivam de estruturas sociais, emocionais e pedagógicas, como também as abarcam e contribuem diretamente para que o aluno não entenda, com clareza, os entraves ao seu sucesso universitário; mais que isso, deixam-no à mercê de uma situação não compreendida reflexivamente, que termina por auxiliá-lo a executar ações que levam à reprovação, repetência e, enfim, à evasão.

O levantamento de trabalhos no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior<sup>5</sup> empreendido para a pesquisa não encontrou estudos sobre a atitude discente de estudar e a apreensão da realidade universitária, a organização do trabalho estudantil e a construção da atitude científica pela apreensão ativa dessa realidade; sobretudo quando se relacionam essas ideias com práticas espontâneas, semissistematizadas e sistematizadas, inter-relacionando-as com êxito ou risco acadêmico. Há, sim, estudos que abordam as causas e consequências da retenção e evasão no ensino superior com ligação direta com as peculiaridades dos estudantes, da instituição e da sociedade ampliada (ao discutir fatores que determinam “fracassos” dos alunos na universidade, em termos, socioeconômico, cultural, psicológicos, didático) (ADACHI, 2009; MARTINS, 2007; PEREIRA JÚNIOR, 2012). Tais estudos se valem das proposições teóricas de Vicent Tinto, que investigou, desenvolveu e aperfeiçoou um quadro explicativo da evasão no ensino superior dos Estados Unidos num modelo longitudinal diagramado.

Com efeito, “Tinto argumenta que o comportamento de evadir da faculdade pode ser visto como um processo de interações longitudinais entre o indivíduo e o sistema acadêmico e social da faculdade” (ADACHI, 2009, p. 36). Ele investigou as seguintes variáveis: características de pré-ingresso, compromisso com objetivos, integração pessoal e normativa, esforço do discente, resultados educacionais, compromisso com objetivos para estabelecer uma relação entre aprendizagem e a permanência no ensino superior.

Há um terreno promissor para pesquisa que visem contribuir para a formação universitária de estudantes, para que busquem compreender crítica e efetivamente suas práticas sociais no meio acadêmico. Esse conhecimento é central para que as transformem — ao conhecer plenamente fatores culturais, sociais, econômicos, emocionais, pedagógicos, didáticos

---

<sup>5</sup> Outros bancos de dados, também, foram consultados, ligados ao Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE), que é integrado à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

e institucionais impeditivos de desempenho acadêmico satisfatório — e se transformem — ao avaliar reflexivamente seus limites e suas potencialidades — rumo aos objetivos preestabelecidos para a vida acadêmica, pessoal e profissional. Há um campo aberto para elaborar conhecimentos que lastreiem uma compreensão aprofundada dessa situação, em especial a criação de condições didático-pedagógicas que permitam ao aluno se ver e se assumir como ser social, histórico e dependente de seus contextos. Tal elaboração requer individualizar o estudante como caso real, específico, único, pessoal e não comparativo; o que é importante para delinear a historicidade da ação desse sujeito sobre suas circunstâncias e, assim, fazer aflorar os conhecimentos que produz em sua prática social.

Para cada pessoa, o mundo da verdade é uma criação própria, espiritual como sujeito social e histórico. Cada uma tem de formar sua cultura e viver sua vida (KOSIK, 1976). “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 265). O apropriar-se do mundo humano para se transformar em seu membro efetivo e adquirir capacidades de aperfeiçoamento constante ocorre via educação; isto é, por meio de “Um triplo processo de humanização (tornar-se um ser humano), de socialização (tornar-se membro de tal sociedade e de tal cultura) e de singularização (tornar-se um sujeito original, que existe em um único exemplar — independentemente de sua consciência como tal)” (CHARLOT, 2005, p. 78). Educar-se é crescer e lapidar a própria humanidade. É ação conquistada com ajuda direta de outras pessoas em contextos sociais distintos. Decorre da atividade de ensinar e aprender concomitantemente por intervenção da prática educacional abalizada na dialogicidade numa instituição de ensino (FREIRE, 2011). É prática intencional que se torna objeto de estudo da pedagogia, “[...] o campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como ingrediente básico da configuração da atividade humana” (LIBÂNEO, 1999, p. 22).

É preciso inquirir o ato de estudar, aprender e pesquisar: o modo pelo qual o universitário elabora a si mesmo — pessoal, acadêmica e profissionalmente —, analisa seus costumes de graduando e segue tradições universitárias com enfoque na apreensão satisfatória e significativa da finalidade básica da universidade (MANACORDA, 1997). Para conhecer sua realidade acadêmica, o discente precisa avaliar a percepção que tem de sua atitude nesse meio a fim de questionar suas atitudes e as relações estabelecidas no ato educacional, assim como tomar decisões ante o inventário formulado. É preciso não só esforço pessoal sistematizado e crítico, mas também trabalho de orientação pedagógica para ajudar a construir reflexivamente

uma percepção dos limites de consciência que impedem dado aluno de crescer academicamente e entender as peculiaridades do que é ser estudante acadêmico.

O caminho sugerido pode ser um ponto de partida para que cada um conheça a fundo sua situação específica. Tal conhecimento poderia preparar para a apreensão da práxis crítica — consciência filosófica da realidade concreta via conceituação da essência — e se tornar estudante universitário. Poderia permitir ao discente perceber, desvelar e transformar a forma de estudar no ambiente acadêmico pela orientação para se apropriar ativamente desse meio; para conhecer as relações intrínsecas entre aluno e professor e as finalidades da instituição; para aprimorar o processo de organizar atividades estudantis educacionais que permeiam a preocupação com sucesso registrado no histórico escolar.

O desempenho satisfatório no ensino superior supõe mais que pouca reprovação ou reprovação nenhuma; isto é, supõe participação efetiva e produtiva noutras atividades pedagógicas comum ao meio universitário, a exemplo de projetos de iniciação científica e extensão, cursos de língua estrangeira, informática e empreendedorismo, eventos científicos, sociais, políticos, ambientais e culturais, intercâmbio com outras instituições de ensino, pesquisa, serviço, comércio ou indústria; enfim, condições para exercer relações sociais e interpessoais com eficácia.

Cabe frisar que uma pesquisa de doutoramento supõe possibilidades reais e observáveis de estabelecer a atitude do pesquisador na exposição, defesa e aplicação de ideias e procedimentos teórico-metodológicos. Nesse sentido, o estudo do objeto da pesquisa aqui referida busca apreender a prática social — a atitude de estudar, aprender e pesquisar na universidade — com base numa análise dialética. Supõe apreender a prática social empírica, observável, para, mediante esforço sistematizado, chegar ao concreto pensado e retornar ao início. Analisa-se tal prática para se inventariá-la criticamente, passando pelo comprometimento avaliado para entender o que é *ser estudante universitário* e, assim, construir um conhecimento que permita compreender e sintetizar o cerne — a conscientização — do que seja *tornar-se estudante universitário*.

Tal análise, diria Kosik (1976), capta o movimento interativo iniciado na ação cotidiana, passa pela construção de um novo conhecimento e atinge a reflexão sobre o caso pensado como síntese do concreto entendido a fundo; mais que isso, constitui uma categoria da dialética materialista histórica, que presume pensar não na totalidade como a soma de todos os fatos, mas sim na “Realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 35). Supõe tratar do específico, do singular, do particular, de dado fenômeno social de modo a explicitar suas

contradições, bem como a mediação e alienação vivenciadas pela historicidade da ação dos sujeitos em suas circunstâncias, isto é, dos saberes produzidos na prática social discente.

A apreensão e análise da prática social aqui posta partem da elaboração de um inventário crítico que apresenta concepções diferentes e conflitantes desse fato, de modo que o entendimento dos envolvidos abranja o mundo cultural, o senso comum, a concepção positivista de ciência e, especialmente, o papel deles no ato educacional no meio acadêmico. Tal inventário abrange acontecimentos empíricos característicos e delimitados que possibilitem efetivar uma práxis em que cada aluno, por meio de uma avaliação de sua realidade acadêmica, vá além desse amálgama ao construir outros conhecimentos sobre como se situar ativamente no espaço universitário para transformar ou dar continuidade a atitudes que superem as contradições socio-histórico-dialéticas da realidade social (FRIGOTTO, 2006; KOSIK, 1976; VÁZQUEZ, 1977). À luz de Frigotto, Kosik e Vázquez, a abordagem do objeto segundo a dialética materialista histórica pode ser entendida como atitude de investigador que, ao organizar suas concepções de mundo, percebe criticamente a distância e interação dinâmica entre o empírico e o concreto de dada prática social.

*Metodologia proposta.* Na abordagem de graduandos da UFU em situação de risco acadêmico (reprovação, jubramento) e em vias de evasão, a pesquisa se valeu de um enfoque quantitativo e qualitativo — ou seja, misto (SAMPIERI, 2013) — para analisar a prática social de estudar na universidade. A metodologia se apoia no referencial teórico-metodológico da dialética materialista porque pode levar à construção de outros conhecimentos do que é ser estudante universitário para superar os limites da consciência comum; limites que, quando não impedem, entravam o crescimento do aluno. Para esse propósito, as técnicas da pesquisa-ação participativa (KEMMIS; WILKINSON, 2002) foram pertinentes, pois orientam as pessoas a investigar suas realidades sociais e educacionais. É um processo social e colaborativo de averiguar o fenômeno e agir sobre ele, criando ações didático-pedagógicas que permitam aos sujeitos apreender e transformar sua realidade universitária particular de uma práxis imediata rumo à práxis crítica (KOSIK, 1976).

O universo da pesquisa inclui 13.212 graduandos da UFU matriculados até o ano de 2013 (UFU, 2015) cuja média geral acumulada e cuja integralização curricular é menor ou igual a 60. Da população de 3.769 discentes, foi derivada uma amostra de 373 para responder ao questionário destinado à coleta de dados quantitativos. Obteve-se o cálculo amostral dessa população com auxílio de uma calculadora *on-line*<sup>6</sup> (SANTOS, 2016) e com base nestes dados:

---

<sup>6</sup> Cf. o endereço eletrônico <http://www.publicacoesdeturismo.com.br/calculoamostral/>.

erro amostral igual a 5%, nível de confiança igual a 95%, população de 3.769 estudantes, percentual mínimo de 0% e máximo de 28,52%. Tais médias resultaram de uma resposta a esta questão: qual é o percentual de 3.769 alunos que têm média geral acumulada e integralização curricular menor ou igual a 60%, no total de 13.212 graduandos matriculados na UFU até 2013? Supõe-se que 13.212 correspondam a 100% e 3.769, à incógnita X, que assume valor de 28,52%.

O questionário se baseia na análise das causas internas e externas de retenção e evasão do ensino superior; do modelo teórico de explicação da evasão desenvolvido por Tinto (1975; 1988); e, especialmente, do trabalho de apoio pedagógico realizado com aluno da UFU. Usaram-se procedimentos da escala de Linkert (SAMPIERI, 2013) para medir atitudes estudantis relacionadas com as seguintes dimensões: realidade universitária, trabalho discente e atitude científica (vide APÊNDICE A).

A construção de dados qualitativos se apoiou em amostra proposicional, que consiste em escolher 36 informantes dos que responderam ao questionário e se dispuseram a participar de uma oficina pedagógica de orientação educacional reflexiva. Caso se ultrapassasse esse número, seria usada a amostra estratificada para selecioná-los.

A oficina cria “[...] oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir–pensar–agir, com objetivos pedagógicos” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78). Visa proporcionar a participação ativa dos envolvidos para transformar criticamente a atitude de executar o trabalho discente acadêmico. Para isso, está prevista a elaboração de um plano de ação com os participantes para estruturar as diretrizes da oficina.

O trabalho didático-pedagógico — coletivo, em espaço adequado e pré-organizado — registrou-se por meio de recurso audiovisual. Além disso, supôs um espaço virtual — restrito ao grupo — para anotar a experiência de ser universitário, estar universitário e vivenciar a universidade. Dados complementares são obtidos com uso de entrevista semiestruturada individual, a ser registrada seguindo questões norteadoras (vide APÊNDICE B), sobre trajetória estudantil, sentidos de estudar na universidade e projetos de vida para análise da realidade universitária e organização do plano de ação. Esses dados são usados a fim de compreender o trabalho discente e, se necessário, orientar estudos individuais em outro espaço, porém no mesmo período da oficina, em dois horários semanais consecutivos de 50 minutos, durante seis encontros coletivos.

Foram trabalhados conteúdos para conhecer, observar, questionar e mudar modos de estudar da universidade com base na epistemologia científica. A observação participante e a

análise de anotações diárias feitas pelos alunos sobre a relação entre esses encontros e sua formação acadêmica constituem instrumentos de obtenção de dados.

*Metodologia de análise de dados.* O enfoque misto — quantitativo (*quan*) e qualitativo (*qual*) — foi diretriz para a coleta e análise de dados. Trata-se do desenho explicativo sequencial caracterizado por coleta e análise de dados quantitativos seguidas dessas mesmas ações numa abordagem qualitativa e mediante interpretação da análise completa (SAMPIERI, 2013). São exploradas as categorias *explicar* — dados empíricos observáveis de atitudes de estudantes ao desenvolver suas tarefas acadêmicas em práticas sociais de estudar na universidade; e *compreender* — percepções e significados desses modos discentes de executar atividades de estudos no contexto do ambiente universitário, ao mesmo tempo numa abrangência cíclica e interativa que visa deliberadamente a “[...] procura de sínteses possíveis, na tentativa de superar os falsos dualismos técnicos e metodológicos” (GAMBOA, 2013, p. 96).

Resultados quantitativos iniciais auxiliam na construção de dados qualitativos úteis à compreensão das descobertas quantitativas. É um movimento de sentido objetivo e subjetivo para apropriação da realidade universitária sob os referenciais da dialética materialista (KOSIK, 1976). A análise quantitativa da matriz de dados em Excel das respostas de questionários vai recorrer ao programa Pacote Estatístico para as Ciências Sociais (SPSS), criado e aperfeiçoado na Universidade de Chicago. Contém “duas partes — aba de variáveis (para definições das variáveis e, portanto, dos dados) e aba dos dados (matriz de dados)” (SAMPIERI, 2013, p. 294). Dimensionadas pelas variáveis constituintes da matriz de dados (atitude em relação à realidade universitária, ao trabalho discente e à atitude científica), a variável da pesquisa (estudar na universidade) é analisada com uso da estatística descritiva para cada variável mediante distribuição de frequências, medidas de tendência central e medidas de variabilidade. Os resultados analisados descritivamente são apresentados em tabelas e gráficos. Após isso, os instrumentos (questionário construído em escala Likert) são submetidos à avaliação de confiabilidade, validade e objetividade.

Ao tentar captar o sentido objetivo da realidade universitária, a pretensão da pesquisa foi generalizar resultados para a população mediante estatística inferencial. Para isso, buscou-se a análise paramétrica: coeficiente de correlação de Pearson.

A análise qualitativa segue diretrizes oriundas de pressupostos da apreensão da realidade universitária, trabalho estudantil, atitude científica constituinte da atitude de estudar na universidade: elementos determinantes de êxito e risco acadêmico. Nessa fase qualitativa, a pesquisa iniciou-se com a organização dos dados das entrevistas semiestruturadas realizadas com participantes da oficina pedagógica. Com isso, foi possível elaborar material e criar espaço



virtual para registros da experiência de ser e estar universitário e de viver a universidade, discutir modos e elaborar planos individuais de estudo.

Tal experiência se registrou mediante observação participante — em diário de campo — e apreciação de anotações diárias feitas pelos estudantes. A produção de dados supôs transcrição das gravações e sínteses reflexivas do diário de campo, registros escritos e observações participantes, além de avaliação de planos de estudos e sua aplicação. Codificados e sem ligação nominal, os resultados referentes a cada participante — produções orais e textuais — são segmentados por meio do *software* MAXQDA, que pode servir para realizar análise qualitativa, quantitativa ou mista (qualitativa e quantitativa).<sup>7</sup> A avaliação desses segmentos agrupados por sistema de códigos ou de categorias permite organizar resumos interpretativos de maneira analítica.

Trata-se de um processo interligado entre coleta e construção de categorias com o intuito de elaborar inferências qualitativas auxiliares ao entendimento dos modos de executar atividades de estudo pelos graduandos. As inferências quantitativas e qualitativas formam metainferências de abordagem mista com base na dialética materialista, que orienta a apreensão da realidade de maneira objetiva e subjetiva. Daí ser útil à geração de explicações sobre a realidade empírica e concreta de ser estudante universitário.

A problematização da atitude de estudar no ambiente acadêmico — o objeto deste estudo — busca entender como ela é percebida: se de maneira naturalizada e se sem reflexões aprofundadas que a retirem de um emaranhado de concepções calcadas, sobretudo, no senso comum e levem a investigá-la como responsável pelo êxito ou pelo risco acadêmico. Tal ambiente se torna mais significativo na construção da prática investigativa quando relacionado com a apreensão da prática social de estudar na universidade vinculadamente ao ato de aprender e pesquisar; não por acaso, trabalho discente associado com a sistematização do trabalho do professor (didático-pedagógico).

Feitas essas observações, cabe dizer da estrutura da tese, que materializa a pesquisa e cujo texto se distribui em quatro capítulos.

O capítulo 1 apresenta a base teórico-metodológica da pesquisa; sobretudo, a dialética materialista derivada da filosofia de Kosik e da didática de Davídov a fim de auxiliar o entendimento da construção da prática social de estudar, aprender e pesquisar na universidade. Premissas sobre apropriação da realidade universitária e o ato de estudar vinculando aprender e pesquisar com a prática educacional fundamentam a inter-relação de proposições

---

<sup>7</sup> MAXQDA é uma marca registrada da VERBI Software. Consult. Sozialforschung. GmbH, Berlim/Alemanha. Encontra-se disponível em <<https://www.maxqda.com/portugues-do-brasil>>.

concernentes às práticas de ensinar e aprender no meio acadêmico; ou seja, a realidade universitária, o trabalho discente e a atitude científica.

O capítulo 2 inter-relaciona a fundamentação da diretriz teórico-metodológica com o fazer didático-pedagógico (mais analítico e dependente de dados empíricos analisáveis) de orientar estudantes na condição de risco acadêmico. As intenções se voltam ao processo de percepção consciente do aluno acerca de seu ambiente acadêmico; ou seja, à unidade teórico-metodológico de orientação educacional reflexiva e investigativa que procura auxiliar o processo de tornar-se estudante de universidade por meio da apropriação da práxis discente.

O capítulo 3 discorre sobre a metodologia da pesquisa; ou seja, sobre o caminho metodológico guiado pelo enfoque misto: quantitativo e qualitativo. São apresentados critérios de inclusão e exclusão de informantes, procedimentos de coleta e sistematização de dados quantitativos, bem como de dados qualitativos. Nesse sentido, entram na exposição referências ao questionário aplicado aos graduandos e às respostas em torno da atitude de estudar na universidade.

O capítulo 4 apresenta uma compreensão da atitude de estudar na universidade. Tal entendimento inclui uma apreensão da realidade universitária, do trabalho discente e da atitude científica. Essa compreensão se faz necessária para entender o processo de reflexão dos estudantes sobre o risco acadêmico; e se embasa na análise de dados sobre graduandos da UFU relativos a gênero e faixa etária, distribuição de matrícula, tempo dedicado aos estudos, problemas da vida estudantil mais presentes, dentre outros. São elementos úteis para compreender como os graduandos se posicionam quando a atitude de estudar na universidade e como captam o trabalho discente na realidade universitária e com uma atitude científica.

As considerações finais buscam alinhavar constatações da pesquisa quanto às relações entre universidade e educação pela produção de conhecimentos científicos. Incluem o entendimento de que se envolver com essa educação para ter aproveitamento máximo em prol de uma formação bem-sucedida não é ação espontânea; antes, requer um conjunto de atributos individuais — mas presumíveis na coletividade — em que são marcantes a atitude crítica e a compreensão crítica quanto ao sentido de estar e estudar na universidade.

# I

## A PRÁTICA SOCIAL DE ESTUDAR NA UNIVERSIDADE: APREENSÃO DA REALIDADE UNIVERSITÁRIA, DO TRABALHO DISCENTE E DA ATITUDE CIENTÍFICA

**N**a universidade, as maneiras inadequadas de lidar com o processo de elaboração do conhecimento científico se projetam. Sobressaem-se práticas sociais discentes, modos de estudar, aprender e pesquisar com representações do senso comum, da práxis imediata; e que redundam em um pensamento empírico, superficial e incompleto, insuficiente para captar a essência dos fatos observáveis interpenetrados na experiência da vida estudantil. Ainda assim, são importantes à formação de uma práxis crítica — a consciência filosófica da realidade concreta — e de um pensamento teórico-científico: fundamentais para perceber, desvelar e transformar a atitude de ser, estar e viver plenamente na realidade universitária.

Torna-se relevante refletir sobre essas práticas discentes de estudar na universidade por meio de exames pormenorizados da trajetória estudantil porque, quanto mais um estudante situar seu desempenho acadêmico — sem perceber reflexivamente — em função de atividades acadêmicas não entendidas, aulas não compreendidas, relações não estabelecidas, cursos não escolhidos com convicção, espaço acadêmico não apreendido, menos ele tende a entender as ações aí desenvolvidas.

Isso supõe não só ir do senso comum à elaboração científica, como também avaliar criticamente a trajetória acadêmica constituída por práticas estudantis sistematizadas, semissistematizadas e espontâneas formadas por ações produzidas cotidianamente. Essas ações geram dados primários, peculiares, únicos, não comparáveis, próprios da realidade de cada pessoa. São informações que, quando avaliadas à luz de referenciais teórico-metodológicos pré-escolhidos, constituem conhecimentos que permitem entrever limites de ordem cultural, social, econômica, pessoal, emocional, pedagógica, didática e institucional. Deixam entrever obstáculos ao crescimento acadêmico.

Eis por que cabe considerar, como proposição de estudo, que cada aluno precisa apreender a realidade universitária: o modo pelo qual o estudante elabora a si mesmo; que a organização do trabalho discente — estudar, aprender e pesquisar — não é espontânea; e que a

atitude científica diante desse trabalho e dos fenômenos cotidianos da realidade individual e social deve ser construída pela apreensão ativa da realidade acadêmica.

A exploração dessa proposição se vale do referencial teórico-metodológico da filosofia de Kosik sobre a apreensão da realidade humana; da teoria histórico-cultural de Vygotsky; da teoria da atividade de Leontiev; do processo de ensino e aprendizagem, da atividade de estudo e didática desenvolvimental de Davíдов. Em que pese a falta de referência direta ao tema da formação universitária, a obra desses teóricos se abre a um diálogo importante para fundamentar novas maneiras de o estudante se relacionar com o espaço da universidade, com suas atividades discentes e, em especial, consigo mesmo. Oferecem bases para trabalhar em prol do êxito duradouro de sua constituição como ser aprendiz que lhe permita desenvolver uma atitude científica ante a realidade social maior; bases para construir conhecimentos que tenham sentidos pessoais, estudantis, institucionais, acadêmicos, científicos etc. e sejam derivados, também, da observação reflexiva que tem de subjazer ao questionar-se sobre o movimento de se fazer estudante.

A possibilidade de fundamentar, teórica e metodologicamente, aquela proposição é a diretriz que guia a investigação aqui descrita. Seu delineamento estrutural se desdobra em ponderações quanto a estas suposições: a realidade universitária é modo pelo qual o estudante elabora a si; a organização do trabalho discente como estudar, aprender e pesquisar não é formada espontaneamente; a atitude científica parte da apreensão ativa de tal realidade e da filosofia da práxis da atividade humana — ensino e aprendizagem — na perspectiva dialética.

A construção desse arcabouço teórico-metodológico busca auxiliar a tentativa de dar validade epistêmica à compreensão da prática social de estudar, aprender e pesquisar no ensino superior. Práticas que parecem ser evidenciadas quando se avalia o conjunto de atitudes estudantis de ser, estar e viver o espaço acadêmico; ou seja, suas ações estudantis cotidianas individuais e grupais que podem se relacionar com a realidade universitária do aluno e seu trabalho discente. Ambas as relações parecem impulsionar o processo de construção de uma atitude científica ante essas mesmas ações. Tal compreensão se apoia em evidências originadas em observações sistematizadas de ações estudantis no ambiente acadêmico com o intuito de subsidiar a construção de definições dessas proposições, com características, aproximações e distanciamentos das propostas de análise destinadas à construção do conhecimento já consagradas no meio acadêmico; porém voltadas mais à compreensão de atos de ensinar e aprender da educação básica, séries iniciais.

Contudo, restam lacunas de entendimento desses atos no ensino superior. Também aí poderia haver elementos úteis para compreender as maneiras — às vezes diferenciadas, às vezes

inadequadas — de os graduandos se comportarem ante seus afazeres acadêmicos; para elevar a compreensão do ato de estudar, aprender e pesquisar na universidade como práxis que transforma o aluno e seu ambiente pela avaliação de sua realidade acadêmica; para fomentar a necessidade de estabelecer diálogos entre educadores e educandos sobre a construção de conhecimentos acadêmicos e apontar diretrizes para aperfeiçoar procedimentos de orientação educacional e pedagógica.

### 1.1 Realidade universitária: como o estudante se autoelabora

Como algo que se projeta nas relações pessoais e interpessoais, nos jogos de poderes, nos discursos — às vezes alienados, às vezes alienantes —, nas práticas educativas, nos eventos científicos, ambientais, culturais e políticos, a realidade universitária construída como espaço do humano não está dada nem pronta nem acabada; antes, é dinâmica e complexa. Não é apreensível espontaneamente. Tem ritmo próprio.

A relação entre realidade e ambiente supõe entender

[...] o ambiente sob a perspectiva que engloba os contextos naturais (biológico, físico e químico) e sociais (econômico, cultural, artificial, tecnológico, histórico, ético e estético), relacionando-se dinamicamente e interagindo entre si, dentro de um ecossistema que sofre modificações naturais e, principalmente, da ação do homem, por meio do trabalho para constituir-se no espaço humano (SANTOS, 2006, p. 8).

Essa compreensão de ambiente construído ajuda a entender que a realidade de cada pessoa é uma criação própria, espiritual, de sujeito social e histórico; cada um tem de formar sua cultura e viver sua vida (KOSIK, 1976). Com efeito, a realidade da universidade é construção social, cultural e histórica que precisa ser apropriada ativamente. Esse processo tem sua constituição basilar transformada e propicia a transformação de quem dele se apropria: modifica a atitude de conviver nesse espaço.

A ideia de apropriação se alinha na de assimilação da realidade na constituição do sujeito, tratada por Davídov, cuja contribuição inclui organizar a didática desenvolvimental segundo as três premissas da teoria histórico-cultural de Vygotsky; a saber:

A primeira consiste em que as funções psíquicas superiores estão enraizadas nas formas histórico-sociais (instrumentos culturais) da existência humana, ou seja, nos instrumentos culturais já desenvolvidos pela humanidade, acumulados social e historicamente. A segunda é de que a constituição do indivíduo como ser humano requer que ele se aproprie desses instrumentos culturais internalizando-os, ou seja, fazendo com que se tornem meios de sua própria atividade. A terceira é de que essa apropriação implica uma complexa

atividade humana que é a generalização e a formação de conceitos, de modo a ultrapassar os limites da experiência sensorial imediata (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 245).

No processo de apropriação (tornar-se humano), nesse movimento interativo e dialético, a atividade de trabalho e de educação prepondera. É a atividade exercida pelo o homem, tal qual a vê Leontiev, como destacam Longarezi e Franco (2013, p. 84): “[...] é nesse movimento de atividade humana que se dá o processo de apropriação-objetivação do mundo cultural transformando o homem espécie em homem humano”. Se assim o for, então criar-se e transformar-se constantemente em relação direta e intrínseca com o meio natural e social é condição básica e necessária à existência do homem. Seríamos produtos do trabalho e da educação.

[...] isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

O processo educativo ocorre socialmente em âmbito familiar (a formação informal), em contextos sociais diversos (a formação não formal) e em instituições especializadas (a formação formal). No caso da universidade, fazer um curso superior é continuar um aperfeiçoamento iniciado na educação básica; é também mudar a maneira de se relacionar com o meio, com os outros e consigo. Implica aprender a sistematizar ações cotidianas para ultrapassar a obviedade, o comum, a espontaneidade; ou seja, formalizar procedimentos mediante análise de dados coletados segundo certa perspectiva de elaboração de conhecimentos científicos validados socialmente.

Mapeados e examinados em minúcia, registrados e disponibilizados, os conhecimentos filosófico, teológico, científico e do senso comum alteram a estrutura social e se modificam contínua e dialeticamente. Constituem-se, sobretudo, quando usados para expor a forma de pensar, ser, viver, conviver, agir e se relacionar em cada ambiente de dada sociedade. “Tanto o conhecimento científico, criado a partir da ciência, como o conhecimento técnico, proveniente das manipulações e do uso metódico da técnica e da tecnologia impulsionam a ação humana na criação e transformação do ambiente” (SANTOS, 2006, p. 38).

Nos ambientes educacionais institucionalizados, trabalham-se com o conhecimento científico, técnico e tecnológico para entender, criar e modificar fatores sociais, econômicos, históricos, políticos, culturais, emocionais, pedagógicos, didáticos, éticos, estéticos,

estruturantes dos espaços sociais e individuais. No âmbito das ciências fatuais, Lakatos (2010, p. 30) propõe particularidades desse conhecimento científico: ser “[...] racional, objetivo, factual, transcendentos aos fatos, analítico, claro e preciso, comunicável, verificável, dependente de investigação metódica, sistemático, acumulativo, falível, geral, explicativo, preditivo, aberto e útil”.

Nos limites deste estudo, pela apropriação o estudante elaboraria a si mesmo, ou seja, teria a oportunidade de se tornar graduando de maneira expressiva e com ciência de si, de seus limites, de seu meio e dos obstáculos ao seu crescimento pessoal, acadêmico e profissional; pensaria sobre o papel do aluno, por exemplo, dominar leituras formativas, fazer anotações esquematizadas, apresentar formalmente ideias claras, objetivas e coerentes, discursos próprios fundamentados em referências teórico-conceituais. Isso demanda a exigência de esforço sistematizado e crítico.

Assim, afóra as formalidades oficiais, uma pessoa se torna discente universitário quando percebe, com ciência, a realidade acadêmica: o mundo acadêmico, as características exclusivas de produzir, reproduzir e lidar com conhecimentos científicos de jeitos que diferem noutros contextos sociais; quando transforma seu modo de pensar, agir e se relacionar com os outros, com o meio e consigo ao perscrutar tal realidade conscientemente. Por isso, tal realidade merece ser mais bem conhecida por meio de ações investigativas que aprofundem o olhar, por exemplo, sobre o trabalho estudantil.

## **1.2 Trabalho discente: organização não espontânea de estudar, aprender e pesquisar**

O trabalho discente se constitui quando o estudante realiza suas atividades acadêmicas durante sua formação universitária. Ocorre antes, durante e após as aulas; também em outros espaços da universidade vinculados direta ou indiretamente a essa formação. Desse trabalho decorrem ações de estudar a ser respaldadas por processo investigatório que contribua para ultrapassar conhecimentos incompletos, ir de certo senso comum para certa compreensão sistematizada. Estudar é, então, cabe frisar, “[...] um ato metódico, sistemático e objetivo de perscrutar a realidade” (BARROS, 1986, p. 4), seja para no trabalho docente, seja no trabalho discente.

Consciente de seu trabalho específico, o graduando pode participar mais ativamente de sua formação: dos rumos não só profissionais, mas também da formação científica, que lhe dá condições de articular, crítica e reflexivamente, instituição e sociedade pelo prisma da pesquisa, do ensino e da extensão. Trata-se de um “[...] estudante com um competente domínio do conhecimento científico, habilitá-lo tecnicamente para o exercício de uma profissão e

desenvolver nele uma consciência social, de cunho analítico e crítico” (SEVERINO, 2007, p. 18).

Entretanto, esse trabalho específico não ocorre de maneira simples. Cada aluno precisa situá-lo e compreendê-lo intrinsecamente e como interligado a práticas educacionais desenvolvidas no ambiente universitário, em vez de agir como se estivessem em outros espaços de educação não formal — sem sistematização no processo de tomada de decisões. Tais práticas são percebidas apenas quando seus agentes — docente, discente, pessoal de apoio e contexto institucional — ligam-se entre si não de maneira natural, mas de forma consciente e reflexivamente.

A noção de conhecimento científico como algo transmissível por métodos e técnicas apropriadas: aprender ouvindo, anotando e repetindo quem detém o saber — o poder, o controle — e repelindo quem não o tenha. Não há interação nem troca nem dinâmica. Há dogma, domínio, alienação, indiferença. Confundem-se elaboração de conhecimento com transmissão de informações; ciência com tecnologia e técnica; produção de obras acadêmicas com cópias sofisticadas de ideias. Não se diferem competências de habilidades, ainda que às vezes se vinculem à situação produtiva. Essa prática educativa soa como amálgama de fatores socioculturais entrelaçados e sem diferenças nítidas que impeçam diretamente o crescimento acadêmico dos mais desfavorecidos economicamente.

Diferentemente, o processo de ensinar e aprender na universidade tem de ser percebido, sentido, intuído, talvez, bem antes de adentrar a formação geral, específica e profissional proporcionada pelas graduações. Tem que ser captado com força, coragem, disciplina e ação para superar a fraqueza, o medo, a indisciplina e a falta de ação. É preciso experienciar: implicar-se, viver, sentir, lançar-se, envolver, conviver, compartilhar, interagir, flexibilizar e, em especial, pôr-se na condição de ser aprendiz com o intuito de desenvolver sua humanidade. Noutros termos, tal processo supõe entender o que é universidade, ciência, metodologia científica, planejamento, formação discente, desempenho acadêmico, gestão de carreira, elaboração e divulgação do conhecimento; dominar o processo de leitura crítico-analítica, de coletar dados e examiná-los à luz de referenciais teórico-metodológicos.

A filosofia de Kosik pode auxiliar no entendimento dessa realidade universitária ao apresentar e discutir que a realidade pode ser apreendida pela compreensão crítica que se inicia na práxis empírica e compreendida em sua peculiaridade contraditória por meio de esforços conscientes para atingir a práxis crítica, revolucionária. A finalidade é entender e destruir o mundo da pseudoconcreticidade: da práxis imediata, incompleta e parcial; composto de fenômenos externos (apresenta a externalidade do real, oculta a essência), de tráfico e



manipulação (prática fetichizada não coincidente com a práxis crítica); de representações comuns (projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens) e de objetos fixados (impressão de condições naturais, e não resultado de atividade social dos homens) — conforme expõe Kosik (1976). Ainda que esse autor não entre na didática de como proceder para realizar esse esforço entre uma práxis e outra (fazer isso não era foco do seu trabalho), ele salienta ser imprescindível para compreender uma realidade única e integral, formada de fatores físicos, socioculturais e relações pessoais e interpessoais positivas ou negativas; conforme seja a lógica de observação e apreciação de cada um que realiza sistematicamente essa tarefa.

Com suas práticas educacionais, a realidade universitária pode ser mais bem percebida pelo entendimento do trabalho estudantil. Essa instância se aproxima de conceitos formulados por Davídov e da ideia do pensamento empírico como imediato, direto e externo, ligado à existência empírica do objeto; objeto com o qual atua o pensamento empírico, que é superficial, pois capta só o lado externo dos fenômenos, não aprofunda. Com isso, a realidade é entendida naturalmente e se manifesta facilmente. Não é questionada. É imutável. Esse pensamento, porém, é importante. Parte dele o entendimento da dimensão interna dos objetos para chegar ao pensamento teórico: cerne do objeto cognoscível. Ao estabelecer conexões exteriores e internas com o objeto, o estudante forma conhecimento completo, organizado e sistemático (LIBÂNEO; FREITAS, 2013).

Com efeito, Kosik (1976) considera que a práxis empírica é necessária para atingir a práxis crítica; e é útil para apreender a realidade. De uma a outra, exige-se um esforço crítico e sistematizado. Para Davídov, o pensamento empírico é início da elaboração do pensamento teórico, num movimento que demanda atividade de estudo, também necessária à apropriação da realidade. Em suas palavras,

A atividade de estudo e o objetivo de estudo a ela correspondente estão ligados, antes de tudo, com a transformação do material quando, para além de suas particularidades exteriores, se pode descobrir, fixar e estudar o princípio interno ou essencial do material a ser assimilado e, desse modo, compreender todas as manifestações externas desse material (DAVÍDOV apud LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 341).

Trata-se de uma maneira exclusiva de captar dados primários, internos e externos, analisá-los metodicamente e compreender completamente o objeto cognoscível ao interligá-lo ao contexto real do ambiente. Transforma-se o objeto e produzem-se transformações no sujeito quando ele elabora conhecimentos. Segundo Libâneo e Freitas (2013, p. 341), “[...] a atividade de estudo, expressa a relação ativa e criadora do aluno com o objeto de estudo visando

transformá-la (ao fazer as relações entre o externo e interno no conteúdo) e, desse modo, formar o conhecimento teórico”.

Kosik e Davídov elaboraram duas perspectivas: uma filosófica, outra didática, respectivamente, em estreitas vinculações com a filosofia marxista e a abordagem histórico-cultural. Tais perspectivas parecem importantes e complementares para entender e orientar afazeres acadêmicos que ultrapassem atitudes do senso comum e, assim, permitam formar estudantes conscientes de suas ações; podem ajudá-lo a enfatizar e explicitar sua realidade universitária que, às vezes, apresenta-se caótica, desorganizada, acabada e com regulações próprias, às vezes mutável e inacabada, pronta para ser reconstruída e transformar a quem se arriscar a modificá-la. As obras produzidas por ambos os estudiosos parecem ser úteis como referências teóricas que, quando usadas adequadamente, podem abalizar ações do aluno quanto a permitir seu envolvimento com o estudar na universidade tendo por base sua avaliação crítica de sua trajetória acadêmica, intrinsecamente emaranhada com os outros fatores de sua vida. Surgem modos próprios para empreender a organização e execução do trabalho discente — estudar, aprender e pesquisar.

### **1.3 Atitude científica: apreensão da realidade universitária**

Após exames meticolosos, a compreensão clara da prática social de discentes, de maneira real, acontecida e vivenciada que supera a prática imaginada, representada e desejada permite pensar no que é ser estudante na universidade plenamente. Possibilita entender a organização do trabalho do aluno como práxis e pensamento teórico-científico ao se apreender ativamente a realidade acadêmica. É base inicial e fundamental para auxiliar na formação de uma atitude científica no graduando, que propicia condições para compreender a realidade em que está inserido, perceber intensamente suas qualidades, seus limites e os obstáculos ao seu crescimento acadêmico e desenvolvimento humano; conhecer suas capacidades cognitivas, emocionais, físicas, relacionais e, se não estiverem adequadas a propósitos preestabelecidos ligados a plano de vida, incrementá-las mediante elaboração de conhecimentos significativos de si, superando-as; ponderar sobre suas atitudes antes, durante e após as aulas; compreender a influência de procedimentos didático-pedagógicos à sua formação, discuti-los, criticar e colaborar para aperfeiçoá-los. O estudante precisa adentrar a universidade para estar na voz ativa — formar-se —, e não na voz passiva — ser formado. Criar projetos de estudos coerentes com seus objetivos e ritmos próprios sintonizados com as exigências de cada graduação.

São modos de proceder não constituídos prontamente no meio acadêmico. Demandam atribuir um sentido tal à formação universitária, que não possa ser alcançado

por outros modos de formar-se. Requerem aprender a agir racional e sistematicamente, sem desconsiderar a intuição e a subjetividade derivadas de ações deliberadas sobre a realidade para avaliar a situação ordenadamente antes de tomar decisões. Impõem a necessidade de um situar-se no meio acadêmico para vivê-lo plenamente. São elementos importantes para formar a atitude científica no aluno, para que avalie suas práticas discentes, pondere sobre suas ações estudantis e, se necessário, reveja seus rumos escolhidos e planejados para garantir, acima de tudo, a aprendizagem significativa: aquela que cria condições para alterar atitudes e maneiras de agir em contexto acadêmico e em relação ao outro e a si.

Acreditamos que essa atitude pode ser situada entre o que Kosik define como práxis crítica, consciência filosófica, na apreensão de uma realidade e que Davídov apresenta como atividade de estudo, base para a aprendizagem e o ensino desenvolvimental. Para Libâneo e Freitas (2013, p. 342–4), ao examinarem produção científica de Davídov e Markova,

A verdadeira aprendizagem não é adquirir conhecimento, [...] mas um processo de mudança interna, de reorganização mental (novas capacidades, novos métodos de ação com conceitos científicos), [...] o ensino desenvolvimental significa utilizar meios de organização do ensino que levem os alunos a formarem, ativamente, novo nível de desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e não simplesmente a adaptarem-se ao nível de desenvolvimento presente, já formado.

A relevância da aprendizagem se mostra quando o aluno, em contato com dados constituintes do objeto cognoscível — no âmbito deste estudo, *ser estudante universitário* —, reconstrói tal objeto mentalmente, modifica-o, registra e formula novos conhecimentos aplicáveis em novas abordagens desse objeto, o que tende a mudar a forma de pensar, agir e relacionar-se com esse mesmo objeto.

O ensino desenvolvimental constitui-se ao se criarem condições didático-pedagógicas para que o aluno inicie ações investigativas sistematizadas de se apropriar ativamente de um objeto e adquirir novas maneiras de pensar, construir novas concepções. Puentes e Longarezi (2013, p. 22) afirmam que esse ensino é orientado pela “[...] didática desenvolvimental que tem por finalidade criar as condições objetivas e subjetivas de colocar os sujeitos em atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento”. Para Libâneo e Freitas (2013, p. 346),

Trata-se, aqui, nada mais nada menos, que a aplicação pedagógica e didática do método de reflexão. [...] Desse modo, os alunos aprendem como pensar teoricamente a respeito de um objeto de estudo e, com isso, formam um conceito teórico apropriado desse objeto para lidar praticamente com ele em situações concretas da vida.

A forma de lidar pedagogicamente com elaborações reflexivas sobre a prática social observável de estudar, aprender e pesquisar no ensino superior, apreendendo a realidade acadêmica, parece ser útil para constituir o ser estudantil universitário. Sobretudo quando se levam em conta as interlocuções de autores como Charlot, Freitas, Libâneo, Longarezi, Puentes e Saviani, a avaliação de obras de Kosik e Davídov indica que podem ajudar a teorizar as proposições aqui levantadas quanto à realidade da universidade, à organização do trabalho discente e à atitude científica. Tal realidade é importante para o estudante encontrar maneiras eficazes e analíticas de compreender o espaço de ensino e aprendizagem com que está envolvido. Daí pode resultar o processo de formação acadêmica, pessoal e profissional. Cria-se uma base para entender e situar a organização do trabalho estudantil em práticas educacionais no ensino superior e em outros contextos. Forma-se uma atitude científica ante os fatos sociais e individuais que compõem a realidade de cada indivíduo.

Eis por que vemos como necessidade examinar a formação acadêmica em contextos que não o das questões intelectuais e racionais. Parece ser necessário incluir no debate conhecimentos da consciência social e individual, do desenvolvimento humano, da experiência subjetiva originada de ações reais e observáveis no ambiente universitário, de onde podem vir impulsos de mudanças de atitude no ato de estudar.

## II

### DA EVASÃO NA UNIVERSIDADE AO RISCO ACADÊMICO: ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL REFLEXIVA DO SER ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

**E**lemento recorrente da vida estudantil e dos processos escolares, a evasão escolar se projetou como objeto da reflexão de muitos estudiosos dos fenômenos que permeiam a educação. No caso da evasão na academia — na graduação —, esse fenômeno tem sido visto como complexo e mundial por estudiosos como Latiesa (1992), Veloso (2002) e Silva Filho et al. (2007). Sem desmerecer seus resultados, esses estudos apresentam um ponto de vista mais quantitativo do que qualitativo, daí contribuírem para uma análise menos abrangente do fenômeno; escapam-lhes fatores de natureza psicológica, socioeconômica, cultural, acadêmica e institucional, dentre outros que interferem na vida do universitário.

Sobre os fatores acadêmicos, tais estudos apresentam razões mais hipotéticas — ainda sem comprovação científica sólida — e recomendações (prescrições); e mesmo sem fazer citações diretas e indiretas, certas ideias desenvolvidas neles deixam entrever semelhanças com os trabalhos de Vincent Tinto (1975), sobretudo com seu levantamento de fatores (individuais dos estudantes internos e externo às instituições) que levam à evasão. Os resultados de sua pesquisa foram apresentados e discutidos em relatório de trabalho elaborado por ele para o escritório de planejamento, orçamento e avaliação do gabinete de educação dos Estados Unidos. A pesquisa de Tinto apresenta ideias diferentes quanto a lidar com a evasão; em especial, ao circunscrever os determinantes do abandono e da permanência no ensino superior, ele formula um modelo teórico que explica a evasão e a continuação nesse nível de ensino naquele país.

Para discutir conceitos de abandono e permanência na academia, esse autor avaliou a forma de registro e a ausência de perspectiva individual em pesquisas anteriores, assim como as dimensões desses conceitos (características individuais, tendências em instituições distintas, possibilidades de sair da faculdade). Organizou as ideias sobre abandono como processo formulando um modelo teórico tributário da teoria de Durkheim para o suicídio a fim de relacionar características discentes individuais — interação no ambiente universitário — com características institucionais — afastamento de alunos.

À luz de dados empíricos e outras pesquisas, sobretudo com auxílio de análises estatística, Tinto (1975) reinterpretou o abandono salientando a saída voluntária do meio acadêmico e a saída imposta pela forma de organização das faculdades quanto a mensurar o desempenho acadêmico. Ele apresentou um esquema conceitual para explicar as causas do abandono (evasão) e da permanência no ensino superior por meio das variáveis histórico familiar, escolaridade pré-universitária e atributos individuais — capacidade e habilidades — de compromisso com objetivos institucionais. Tais variáveis determinariam não só o desempenho satisfatório e o desenvolvimento intelectual esperado no sistema acadêmico — fortalecendo a integração acadêmica e reafirmando o compromisso com os objetivos institucionais; mas também a interação de grupos (estudantes e familiares) com docentes (representando a instituição) no sistema social — consolidando a integração social e ratificando esse compromisso institucional com os compromissos externos (sociais). Observa-se nessa esquematização a intermediação interativa via representação com setas de duplo sentido, entre o sistema acadêmico e social. Tendo em vista as interações entre essas variáveis, Tinto (1975, p. 78) afirma que

Abandono representa o fracasso de indivíduos de dada capacidade, com dado empenho e compromisso com meta, alcançar os objetivos educacionais desejados. Para aqueles cuja capacidade e cujo compromisso com meta sugerem expectativas realistas em determinado contexto institucional, a definição modificada implica, então, uma interação importante das necessidades e dos desejos do indivíduo com as preocupações da instituição.<sup>8</sup>

Já em 1975 foi criticado o modelo teórico proposto por Tinto — a forma de o aluno lidar com regras acadêmicas e sociais determinaria a permanência ou o abandono do ensino superior, pois o que se inter-relacionam para determinar tais condições seriam necessidades (socioculturais), desejos individuais e preocupações (normativas) da instituição. As críticas levaram a sua reformulação em 1997, quando as variáveis propostas foram adicionadas outras variáveis, a exemplo das interações em sala de aulas, as quais, associadas com a qualidade do esforço estudantil, apresentariam impactos positivos na aprendizagem discente e, em especial, na permanência dos estudantes no ensino superior (ADACHI, 2009).

No Brasil, a evasão estudantil acadêmica se tornou objeto de estudo mais denso com a comissão especial de estudos sobre evasão em universidades públicas, criada em 1996, pelo

---

<sup>8</sup> No original em inglês se lê: “[...] dropout represents the failure of individuals, of given ability and goal commitment, to achieve desired educational goals. For those persons whose ability and goal commitment suggest realistic expectations within given institutional settings, the modified definition then implies an important interaction between the needs and desires of the individual and the concerns of the institution”.

Ministério da Educação (MEC), e integrada por docentes de várias instituições. Em março de 1995, sua abrangência era de 61 instituições federais e estaduais — mais de 72% do total (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC, 1996). A comissão buscou suprir a necessidade de dados referentes à diplomação e evasão para, então, articulá-los numa eventual política em prol de soluções para o problema. Com esse propósito, catalogou obras acadêmicas (inclusive estrangeiras) que buscaram mapear, explicar e justificar — não necessariamente nessa ordem de ações — os motivos da evasão na educação superior.

Como um produto dessa revisão de literatura e da leitura de dados produzidos pelas universidades envolvidas na pesquisa, a comissão desdobrou a definição do conceito de evasão nestes termos:

[...] *evasão de curso*: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; *evasão da instituição*: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; *evasão do sistema*: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (MEC, 1996, p. 57).

O foco em “[...] índices de diplomação, retenção e evasão dos estudantes de seus cursos de graduação” (MEC, 1996, p. 56) configurou o trabalho da comissão como referência para investigar a evasão na academia. Pioneira, a pesquisa permitiu estabelecer parâmetros para uma discussão nacional sobre o tema que se tornou importante para clarificar conceitos e embasar ações institucionais mais diretas em políticas públicas para a educação em nível de graduação. A comissão procurou apontar causas internas e externas da evasão e relacioná-las com estratégias que pudessem ajudar a reduzir os índices de evasão. Os dados quantitativos que coletou e analisou incluíram número de cursos, ingressantes, diplomados, retidos e evadidos, o que permitiu calcular porcentagem de diplomação, retenção e evasão com procedimentos estatísticos. Mais que isso, apontou prováveis fatores determinantes do desempenho acadêmico que influenciariam, direta ou indiretamente, na evasão de graduações; aí se incluem:

a) *Fatores referentes a características individuais do estudante*: relativos a habilidades de estudo; relacionados à personalidade; decorrentes da formação escolar anterior; [...] b) *Fatores internos às instituições*: peculiares a questões acadêmicas; currículos desatualizados, alongados; rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso; relacionados a questões didático-pedagógicas: por exemplo, critérios impróprios de avaliação do desempenho discente; relacionados à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente; [...] c) *Fatores externos às instituições*: relativos ao mercado de trabalho; relacionados ao reconhecimento social da carreira escolhida; afetos à qualidade da escola de primeiro e no segundo grau (MEC, 1996, p. 60–62).

Esses fatores contribuiriam diretamente para estabelecer condições que levariam à evasão, as quais se apresentam estritamente inter-relacionados com a vida estudantil; ou seja, ligam-se às peculiaridades individuais influenciadas pelo contexto da comunidade universitária. Como frisa sugestivamente a comissão, como tais fatores influenciariam, direta e simultaneamente, o desempenho dos alunos, impõem um processo desafiador para as universidades: pensar em ações ordenadas para diminuir os problemas na vida acadêmica dos discentes; oferecer apoio a estudantes com problemas de desempenho estudantil e organizar ações pedagógicas para disciplinas cuja taxa de reprovação fosse elevada.

Tal qual o relatório de Tinto (1975), o relatório elaborado pela comissão especial permeia obras acadêmicas sobre a evasão no ensino superior, a exemplo dos trabalhos de Adachi (2009), Martins (2007) e Pereira Júnior (2012). Mas vemos limitações em tais documentos. Neles, a análise do problema tende mais à explicação estatística e à busca de nexos entre as variáveis pesquisáveis; como tal, são usados menos para compreender as causas da evasão e da permanência de graduandos no ensino superior, e mais para explicá-las. Com isso, circunstâncias peculiares aos estudantes, à instituição e à sociedade que influenciam o cotidiano da vida universitária e a tornam uma questão complexa ficam em segundo plano. Quando aparecem, estão sob a forma de recomendações à proposição de política pública de apoio ao ensino de graduação cuja ação preponderante se caracteriza pela concessão de bolsas de auxílio (assistencial) àqueles com carências socioeconômicas formalmente comprovadas.

Nesse sentido, cremos que falta investigar, também, como essas conjunturas impactam na vida estudantil, em especial na formação de modos discentes que constituam a prática social de estudar na universidade. Tais modos parecem fundamentais à execução da atividade produtiva acadêmica: os exercícios, os trabalhos escritos e orais (seminários e debates em sala de aula, por exemplo), a leitura e seus atos de escrita (as notas marginais, a tomada de notas, o fichamento, o resumo, dentre outros); ou seja, parecem estar associados diretamente ao desempenho estudantil. Supomos que a atitude de executar o trabalho do estudante não só compõem uma prática social — estudar na universidade —, como também é produzida por ela; e esse processo de produção pode determinar o êxito e o fracasso acadêmico.

A prevalência de um ou de outro depende de como o aluno avalia sua situação acadêmica no ambiente universitário. Depende de sua apreensão consciente da realidade acadêmica da atitude científica para avaliar sua própria situação individual e social e transformá-la — se necessária — em função de dado contexto da produção do conhecimento científico a fim de executar seu trabalho acadêmico de maneira significativa. Uma avaliação



analítico-reflexiva que desconsiderar fatores vivenciados e presentes na vida estudantil real, acontecida — e não a vida imaginada, desejada — pode redundar em uma produção acadêmica marcada pela falta de sistematização: atributo elementar da construção do conhecimento na universidade. Noutros termos, pode redundar em uma parcela significativa de discentes em regime de reprovações constantes, em processos de jubramento, às vezes em vias de evasão do ensino superior.

Entrelaçados com a vida pessoal e profissional, os elementos constituintes da vida estudantil são produzidos não só pela ação prática estudantil no meio social, mas também pelas obras acadêmicas que tentam mapear, explicar e justificar as causas da evasão. Em ambos os contextos se perpetuam noções empíricas carentes de mais fundamento teórico-conceitual e metodológico, assim como perduram justificativas para as atitudes cotidianas de aluno e professor quanto a limitações à produção estudantil em nível superior. Por exemplo, quando arguidos em processos de orientação educacional e pedagógica,<sup>9</sup> acreditam em fatores causadores do desempenho inferior do estudante que se aproximam muito das motivações expostas pela comissão especial de evasão; calcadas basicamente no senso comum. Acreditar com convicção na fala de discentes e em sugestões de certas obras acadêmicas impede uma compreensão mais sistemática dos entraves ao sucesso acadêmico; ou seja, de rotinas mais sutis e específicas da prática social de estudar na universidade que, se não levam à evasão, ao menos tendem a deixar o graduando na situação de risco acadêmico.

A ideia de risco acadêmico se vale do conceito de risco e vulnerabilidade — presentes em áreas das ciências biológicas, da saúde, sociais aplicadas e humanas — à luz de Janczura (2012, p. 307) e suas conclusões básicas:

Uma delas se refere ao fato de o risco não poder ser identificado como vulnerabilidade, embora se possa estabelecer uma relação estreita entre eles. O primeiro conceito se refere à situação de grupos, e o segundo deve ser usado para a situação fragilizada de indivíduos. Essa parece ser uma boa distinção. Outra conclusão é a falta de clareza no uso dos conceitos de risco e vulnerabilidade social.

Risco acadêmico aqui designa, então, condições de graduandos com desempenho estudantil baixo em razão de reprovações (por notas, por frequência, por ambos), de trancamentos de matrícula (parcial, total) e, às vezes, de processo de jubramento com possibilidade de evasão. Uma consequência imediata disso — assim pensamos — é que

---

<sup>9</sup> O exemplo considera processos de orientação educacional e pedagógica da divisão de assistência estudantil (DIASE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

apresentam certa vulnerabilidade ante o processo de exclusão de participação efetiva em práticas educativas. Essa situação gera perigo imediato para os estudantes, pois se veem ante a possibilidade de reprovações constantes que impactam em suas condições de vida acadêmica e a falta de ações preventivas que possam diminuir esse risco.

A pesquisa aqui descrita segue outra via para compreender, avaliar e anular a condição de risco acadêmico em que se encontra uma parcela de graduandos. Partimos desta ideia: elaborar conhecimentos para compreender essa situação requer criar condições didático-pedagógicas mediante uma orientação educacional reflexiva e investigativa que permita ao aluno se caracterizar como ser social, histórico e dependente de contextos. Assumimos a pesquisa como recurso didático-pedagógico (SEVERINO, 2009; SILVA, 2013), como princípio científico e educativo (DEMO 1998; 2000; 2009; 2010) que supõe como função primordial preparar o estudante ele mesmo intervir em sua formação (FREIRE 1981; 1996; 2011). Tal orientação poderia levar a possibilidades mais plausíveis não só de enfrentar com sucesso as situações de reprovações e os processos de jubramento, mas também de impactar na redução do nível de risco de evasão.

Dito isso, o processo de tornar-se universitário e agir como tal permite reconstruir parte da realidade acadêmica concreta, autêntica e compreendida com clareza. Os elementos da prática docente, discente e institucional contribuem para revalidar uma filosofia da práxis que busque entender o homem real em seu contexto cotidiano; abrem-se à possibilidade de ser encadeados por uma práxis que almeje transformar a natureza e recriar o mundo humano em seus vários contextos constituintes; podem apontar diretrizes para coletar dados analisáveis e elevar a compreensão de como os alunos cumprem suas atividades na universidade.

## **2.1 Unidade teórico-metodológico de orientação educacional reflexiva e investigativa no tornar-se estudante universitário**

É da práxis humana que resultam todas as coisas produzidas pelo homem. Para Marx e Engels (1989, p. 42), “A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, como da alheia, na procriação, aparece agora como dupla relação: de um lado, como relação natural, e de outro como uma relação social”. Com efeito, Kosik (1976, p. 18) distinguiu esse duplo aspecto ao dizer que “A diferença entre a realidade natural e a realidade humano-social está em que o homem pode mudar e transformar a natureza; enquanto pode mudar de modo revolucionário a realidade humano-social porque ele próprio é o produtor desta última realidade”. Se assim o for, então a produção real, social, material da vida estudantil pode ser vista como

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida [que] depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência físicas dos indivíduos. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinando modo de vida dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 1989, p. 28).

Dessas considerações de Marx e Engels e de Kosik se depreende uma história produzida pela ação de homens reais sobre a realidade concreta que rompe com concepção idealista de produção. A ação humana configura a práxis, que Vázquez (1977, p. 3) vê “[...] como atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano [...]” e à qual Triviños (2006, p. 122) se refere deste modo:

A práxis, ou prática social, é unidade da teoria e da prática. É o mundo material social elaborado e organizado pelo ser humano no desenvolvimento de sua existência como ser racional. Esse mundo material social, ou conjunto de fenômenos materiais sociais, está em constante movimento, organizando-se e reorganizando-se perpetuamente. Na existência real o ser humano, como ser social, realiza uma atividade prática, objetiva, que está fora de sua consciência, e que visa a transformação da natureza, da sociedade. Este processo de mudanças fundamentais ou não, se realiza através dos seres humanos, das classes sociais, dos grupos e dos indivíduos.

Como modo de ser, estar e viver, a práxis de graduandos (e de quaisquer indivíduos em espaço determinado por contexto socio-histórico e cultural peculiar) lhes permite interagir com o ambiente mediante a sua ação, em que o transformam, assim como a si mesmos. É por ela que a parte (o estudante) age em relação ao todo (a realidade empírica natural e social na academia) e que o todo atua sobre a parte. Nessa práxis, considera-se adequado tentar superar as divergências nas relações entre o individual e o social, o objetivo e o subjetivo, o explicar e o compreender, assim como na maneira de produzir o conhecimento científico, pois essas categorias podem constituir dicotomias epistemológicas em pesquisas das ciências humanas e educacionais, conforme as apresentam e as discutem Gamboa e Santos Filho (2013). Aqui, buscar essa superação é importante porque supomos uma apreensão total da realidade universitária. Daí que procuramos evitar apenas o “Entender a prática como experiência individual, subjetiva, de natureza, [que] é característica do empirismo e do positivismo. Uma das correntes do positivismo, o pragmatismo, fez da prática individual sua dimensão característica” (TRIVIÑO, 2006, p. 124).

A construção do processo de compreensão e constituição da epistemologia da práxis exige uma concepção de indissociabilidade entre teoria e prática. Isso remete:

[...] ao plano do método materialista histórico-dialético, por ser este o que propicia, por intermédio de suas categorias, a compreensão da produção do conhecimento como práxis. Reconhece-se o valor teórico da prática e o valor prático da teoria, ressaltando, portanto, a importância da unidade teoria-prática para os processos de produção do conhecimento e de compreensão da realidade (SOUZA:MAGALHÃES, 2016, p. 53).

Assim, abordagem da análise dialética parece ser útil ao processo de apreender, desvelar e transformar a prática social de estudar, aprender e pesquisar no ambiente acadêmico porque pode levar à construção de outros conhecimentos do que possa ser estudante de universidade; conhecimentos que superem os limites da consciência comum — os que, quando não entravam o crescimento acadêmico dos alunos, impedem-no — para atingir a síntese no plano da ação e da reflexão do concreto pensado: como tornar-se aluno universitário integralmente. Com base na lógica dialética, tal perspectiva teórico-metodológica vislumbra elaborar conhecimentos úteis à compreensão da realidade empírica e concreta de estudar, aprender e pesquisar na universidade, sobretudo para ver se há correlação entre atitudes de trabalho acadêmico e êxito ou risco de reprovação, jubramento ou evasão; e se é possível criar condições para usar essa conexão em orientações pedagógicas que auxiliem os discentes a se tornarem universitários plenamente.

Como expõe Saviani (1986, p. 11),

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto.

Essa direção é útil ao propósito primordial de entender os modos cristalizados a que os graduandos recorrem para executar suas atividades, os quais muitas vezes os distanciam diretamente — mas com sutileza — do que acreditam, falam e executam como meio de concluir o curso com qualidade e relevância para vida pessoal, acadêmica e profissional. Como parece não haver coerência entre esses modos nem deles com os objetivos preestabelecidos, às vezes pouco nítidos, algumas diretrizes podem ajudar a captar as inconsistências internas dessas ações, em especial delas com as intenções instituídas. Assim,

Não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (MARX; ENGELS, 1989, p. 37).

Dessa perspectiva teórico-metodológica, depreendem-se abalizamentos importantes para guiar o processo de elaboração de conhecimentos sobre ser estudante universitário relacionados com as práticas socioculturais presentes na trajetória da vida estudantil. Práticas que — convém frisar — produzem o modo de ser, estar e viver de alunos ao executarem seus afazeres no ambiente da academia; e de apropriação da realidade universitária, empírica, concreta, que parte do entendimento desse ambiente humano.

O uso de método<sup>10</sup> dialético com clareza conceitual, delineamento de propósitos e fundamentos teórico permite construir o conhecimento significativo para compreender dado fenômeno social percebível empiricamente e relacioná-lo com as ações das pessoas em dado contexto socio-histórico e cultural delimitado por uma observação sistematizada e uma crítica pertinente para evidenciar a contradição e continuidade; ou seja, por um esforço sistematizado e crítico na tentativa de jogar luz sobre o não entendimento, sobre a abrangência do senso comum, sobre o imediatismo. Noutros termos, na tentativa de “avançar fronteiras”, “transformar conhecimentos”, em vez de “fabricar análises segundo determinados formatos”. “Balizas, sim, consistências, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não” (GATTI, 2007, p. 57).

A análise pormenorizada de obras acadêmicas<sup>11</sup> e livros científicos, além da execução de práticas educativas,<sup>12</sup> permitiu-nos entrever que, no ambiente universitário, os discentes e suas práxis podem ser alvo de mudanças. Mas essa possibilidade supõe que eles se

<sup>10</sup> O método não é algo abstrato. É um ato vivo, concreto. Revela-se nas ações do pesquisador, na sua organização de seu trabalho investigativo, na maneira de se relacionar com o espaço, com a realidade, pela experiência continuada, pelo próprio modo de ser do pesquisador como pessoa (GATTI, 2007).

<sup>11</sup> As obras acadêmicas lidas se vinculam à Rede de Pesquisadores sobre professores(as) da Região Centro-Oeste (Redecentro), formada pelas Universidade de Brasília, pelas universidades federais de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Tocantins e Uberlândia (UFU) e pela Universidade de Uberaba, para desenvolver a pesquisa “Indicadores de qualidade da produção acadêmica sobre professores: o debate teórico-metodológico no Centro-oeste”, cujo objetivo é conhecer as características teórico-metodológicas das pesquisas educacionais sobre o professor nos programas de pós-graduação em educação do Centro-Oeste. Registrada na Universidade Federal de Goiás com o n. 37.242, a pesquisa tem financiamento do CNPq — edital MCTI/CNPq 14/2013.

<sup>12</sup> A pesquisa subjacente à dissertação de mestrado *A tecnologia hidropônica como prática pedagógica na construção de concepções de ambiente* pressupôs práticas educativas no ensino fundamental a fim de criar condições didático-pedagógicas para auxiliar os estudantes a perceber suas atitudes quanto a modificar o ambiente (SANTOS, 2006). Tais práticas foram examinadas ainda na pesquisa “Avaliação de modos de estudar, aprender e investigar de graduandos em fontes documentais”, que visou coletar e organizar dados do ambiente organizacional do programa de apoio pedagógico da DIASE e financiamento da Pró-reitoria de Graduação da UFU, com o número de registro 2014PBG001003.

conscientizem e percebam, de fato, sua atitude (individual) nesse espaço (social) mediante indagações que instiguem o esforço de apreender e avaliar com sistematização e crítica sua real realidade acadêmica, ou seja, os entraves limitantes dos atos de produção, organização e comunicação da prática estudantil. Estes auxiliam na modelagem de estruturas de ordem sociais, assim como são por elas modelados nos níveis cultural, político, didático, pedagógico e institucional; também modelam o conhecimento — ou seja, as formas de entendimento, as habilidades para entender e os valores atribuídos ao entendido. Superar tais entraves é condição para que o aluno alcance seus objetivos educacionais, que abraçam os pessoais e os profissionais (KEMMIS; WILKINSON, 2002).

Situados quase fora da elaboração de conhecimentos significativos para atuar na transformação de si mesmo e do espaço em que vive pela atitude científica ante a realidade, estudantes em regime de reprovações constantes encontram dificuldades para se perceberem como sujeitos aptos a transformar o mundo e entender que, ao fazê-lo, o mundo os transforma.

De fato há quem pareça entender parte de sua realidade acadêmica e queira transformá-la; mas estão reprimidos em um amálgama, calcados numa práxis imediata, de senso comum, que tende a anular o processo de refletir sobre sua ação estudantil. Outros nem querem entender o arcabouço social e institucional que interferem diretamente no seu fazer acadêmico. Falta consciência plena de seus atos, de si mesmos, dos objetivos de sua vida estudantil e de como estes estão inter-relacionados com os da estrutura social mais ampla; em especial, da função da universidade, dos conhecimentos específicos de ser aluno no desenvolver individual cotidiano e com a interação social da prática educativa. O que seria um potencial para transformar sua realidade.

Quanto mais um discente coloca seu desempenho acadêmico em função de atividades acadêmicas não entendidas, aulas não compreendidas, relações não estabelecidas, cursos não escolhidos conscientemente, espaço acadêmico não apreendido; menos ele tende a entender as ações desenvolvidas nesse ambiente de ensino superior, menos ele se retém em si, menos se conhece. Alienado, não compreende as ações que desenvolve nem percebe o sentido do que faz, tampouco o resultado; noutras palavras, não consegue se autoelaborar, não se transforma plenamente *em* ser estudantil nem se completa *como* ser universitário. O que ele produz na universidade é exterior a seu ser estudantil, daí que fica destituído de ações significativas, isto é, oriundas de seu fazer e de sua experiência de vida acadêmicos. Exteriorizadas e de significação parcial, as atividades desempenhadas tendem a empurrá-lo diretamente para a faixa de risco acadêmico: a reprovação, o jubramento, enfim, a evasão.

A pesquisa aqui descrita supõe a formulação de conhecimentos úteis para enfrentar eventuais contradições as quais possam impor o estudo das causas de reprovação, jubilamento e evasão no ensino superior e a atuação insatisfatória ora ligada aos graduandos, ora aos docentes, ora à instituição; por exemplo, em razão de interesses, aptidão, dificuldades de aprendizagem, reforço escolar, planejamento didático-pedagógico, avaliação adequada, comprometimento com trabalho, criação de um clima harmonioso na sala de aula, ausência de estrutura física, material e pessoal, de eventos científicos e de extensão, dentre outras variáveis.

Isso é importante porque essas dimensões, quando trabalhadas inadequadamente, intervêm no processo de ensinar e aprender, a ponto de impedir o aluno de perceber, desvelar e transformar a postura de ser, estar e viver plenamente o ambiente universitário (KOSIK, 1976). Mesmo que seja bem ordenado e abalizado em abordagens empiristas, idealistas, positivistas ou ecléticas, ultrapassar o arcabouço dominante calcado na práxis imediata sem sintonia com o mundo objetivo ou com a ideologia dominante é, pois, condição indispensável para instaurar um método dialético de investigação (FRIGOTTO, 2006).

Eis por que a pesquisa aqui descrita é redutível, em sua característica elementar, a uma tentativa de agir junto aos estudantes que se encontram em riscos acadêmicos — em vias de exclusão do processo educacional —, cujas consequências incluem angústia, sofrimento e silêncio, sentimento de incapacidade, incompreensão, fracasso e abandono. Tal tentativa se alinha no pensamento de Gatti (2007, p. 7), para quem a educação é uma “área de conhecimento” e uma “área profissional” — quer dizer, de atuação profissional — nas quais “[...] o conhecimento que produz, ou deveria produzir, diz respeito a questões de intervenção intencional no âmbito da socialização [...]” mediante metodologias de “[...] ação didático-pedagógica junto a setores populacionais, com objetivos de compreensão desse agir e de seu potencial de transformação”.

No processo de caracterização, especificação e seleção dessas práticas é preciso haver indagações, esmiuçamentos e comparações para intuir, perscrutar e apreender o fazer estudantil de estudantes ao realizarem suas atividades acadêmicas. Numa relação dialógica, por si comunicativa — como defende Freire (1996) —, a pesquisa-ação participativa constitui uma escolha procedimental coerente com os enunciados do que aqui se institui como práxis na dinâmica entre ações pedagógicas e investigação. Isso supõe averiguar com detalhamento como os estudantes percebem e avaliam sua atitude de ser graduando, estar na universidade e vivenciar o ambiente universitário. Tal percepção e avaliação podem lhes permitir administrar sua vida acadêmica em sintonia com seu plano de vida desde que associadas com a elaboração,

organização e materialização de um planejamento de estudos coerente com sua realidade concreta e que possa ser reavaliado.

Creemos que uma atitude tal do aluno demanda que ele supere uma consciência comum, um senso comum — representado socialmente na comunidade acadêmica — para se afastar dos caminhos da reprovação, do jubilamento e da evasão; ou seja, para se tornar estudante universitário de fato: perceber sua forma de estudar e aprender, desvelá-la e transformá-la, sobretudo pela pesquisa. Também estamos cientes de que um processo tal não se instaura naturalmente em todos os graduandos. Alguns demandam mais apoio e mais esclarecimento dos educadores para que se vejam como aptos a refletir sobre sua situação e a entender os limites sociais, culturais e institucionais que lhes impedem de crescer academicamente. Trata-se de um processo social e colaborativo de buscar entender o fenômeno social — prática de estudar — e agir de modo a criar condições didático-pedagógicas de torná-lo mais compreensível ao discente e mais compatível com as demandas.

O entendimento da atitude de estudar na universidade — direção inversa à do risco acadêmico — na perspectiva dialética pode se beneficiar de uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa) e de procedimentos da observação participante. Tal abordagem se mostra útil para verificar práticas incrustadas nos afazeres acadêmicos cotidianos dos graduandos. Aqui são importantes as contribuições das técnicas da pesquisa-ação participativa proposta por Kemmis e Wilkinson (2002), que visa orientar as pessoas a investigar e a mudar suas realidades sociais e educacionais por meio de mudanças de suas práticas vivenciadas. São procedimentos encaixáveis no enfrentamento de problemas de risco acadêmico.

A pesquisa-ação participativa proposta por esses autores supõe superar a dicotomia presente nos modelos de ciências humanas e sociais para o estudo da prática. Às vezes, tais modelos focam em um ângulo só: ou “[...] prática como um comportamento individual e como interação social” — numa perspectiva objetiva, materialista da realidade e baseada, necessariamente, num ponto de vista positivista para elaborar o conhecimento; ou “[...] a prática como ação intencional, moldada por significados e valores”, individualmente, e “[...] a prática como socialmente estruturada, moldada por discursos”. Subjacente estaria uma perspectiva subjetiva que os liga a uma abordagem de construção do conhecimento de visão idealista da realidade, sobretudo a visão fenomenológica (KEMMIS; WILKINSON, 2002, p. 54).

Eis por que transpor essas partes contrárias e focar no estudo de dada prática no nível individual e interação social e com uma “visão reflexivo-dialética” das conexões e relações “indivíduo–sociedade” e uma perspectiva sintética que confluam para uma visão “reflexivo-



dialética” das relações e conexões “subjetivo–objetivo”. Isso seria ver a “[...] prática como socialmente e historicamente constituída e reconstituída pela agência humana e ação social”.

Com efeito, fazem pleno sentido os apontamentos desses autores; mas talvez convenha à modalidade de prática como “socialmente estruturada” e “moldada por discursos” ser mais fundamentada em ações concretas e fixadas sobre bases empíricas mais objetivas para construir conhecimentos. Não é outra a lógica da dialética materialista histórica de Marx (1980) e Marx e Engels (1989), fundamento da perspectiva teórico-metodológica adotada para desenvolver a pesquisa aqui descrita; sobretudo para delinear um método de investigação e exposição. Nesse viés, salientem-se Kosik (1976) e Frigotto (2006) quanto a definir maneiras de apropriação e de destruição da pseudoconcreticidade com consciência das contribuições analíticas da filosofia da práxis apresentada por Vázquez (1977).

Nesse sentido, a pesquisa-ação se desdobrou na pesquisa subjacente a esta tese *como processo social* — apresenta-se na interface do domínio individual com o social; como *pesquisa participativa* — envolve orientador educacional e discente para que ampliem o entendimento de como ocorre, de fato, o processo estudar, aprender e pesquisar na universidade; para que procurem interpretar a si mediante suas ações no mundo material e social; como *pesquisa prática e colaborativa* — desafia as pessoas a indagar sobre suas ações concretas em dado contexto específico e a perceber interações sociais possíveis que as vinculem a outras ações, de modo aperfeiçoar a comunicação, a produção intelectual e sua organização material; como *pesquisa feita com estudantes sobre suas atividades*; como *pesquisa emancipatória* — busca criar mecanismos para que os envolvidos possam perceber os entraves das estruturas sociais (a instituição, a cultura, a economia, a política) que os impedem de atingir seus objetivos na vida acadêmica; como *crítica* — busca possibilitar aos alunos, além de conhecer os fatores limitantes de seu crescimento estudantil, empreender ações que os libertem desse amálgama social permeado de relações de poder, mesmo em nível individual; como *pesquisa recursiva* (reflexiva, dialética) — permite-nos (graduandos e pesquisador) construir, apreender e transformar sua realidade particular fundamentados numa práxis imediata rumo a uma práxis crítica (KOSIK, 1976; FRIGOTTO, 2006).

A pesquisa-ação crítica é “eminente pedagogica”, ou seja, segue uma “perspectiva de ser exercício pedagógico”, “ação que cientificiza” a prática educacional segundo “princípios éticos” em prol da formação contínua e da emancipação “de todos os sujeitos da prática” (FRANCO, 2005, p. 489). Além disso, supõe “a integração dialética” do “sujeito” com “sua existência”, dos “fatos” com seus “valores”; do “pensamento” com a “ação”; do “pesquisador” com seu informante (FRANCO, 2005, p. 488).

Transformar a atitude de estudar como meta na orientação reflexiva é ação fundada em compromissos éticos e políticos, na construção da autonomia, na ação comunicativa, na dinâmica do diálogo, no surgimento de problemáticas, na reflexão pelos estudantes e com eles. Conceber e explorar os referenciais do formando como sujeito histórico e o sentido por ele atribuído na relação com sua situação acadêmica supõe ter na pesquisa um instrumento permanente não só de formação, mas também de intervenção profissional. Convém aí — é claro — a conscientização de que é preciso ter consciência para poder escolher, decidir e enfrentar rupturas; igualmente, convém o desenvolvimento de ações significantes.

Permite-se ao discente e ao orientador ver, na atitude científica, a possibilidade de conscientização de que o ambiente acadêmico está repleto de relações sociais idiossincráticas e interpessoais; de relações com o mundo (fora da universidade) favoráveis ao êxito ou ao risco acadêmico. Tal possibilidade se afirma aqui à luz de Charlot (2005), dentre outros pensadores do processo educacional. Daí que a pesquisa-ação nesse contexto constitui em um recuso didático-pedagógico e em processo investigativo; sobretudo caso se proponha a participar da criação de condições didático-pedagógicas úteis ao processo de mudar as atitudes do aluno quanto a estudar no ensino superior. Isso porque implica uma reflexão sobre como as ações docentes e discentes podem se estabelecer ou se confluir. A oficina pedagógica de orientação educacional reflexiva pareceu pertinente para esse propósito.

## **2.2 Prática educativo-reflexiva na apreensão do ser estudante**

O processo de conhecer, refletir e agir é central para que os alunos se tornem universitários plenos e conscientes do que têm de fazer e de como fazer. Permite-lhes perceber os limites sociais, econômicos, culturais, emocionais, didáticos, pedagógicos e institucionais ao seu crescimento acadêmico. Crescimento aqui supõe mais que índices elevados de desempenho, como o coeficiente de rendimento acadêmico e a média geral acumulada usados na Universidade Federal de Uberlândia para mensurar a atividade estudantil. Crescimento discente aqui supõe aprender a perceber, a ponderar, a escolher e a participar, na medida do possível, de todas as atividades universitárias proporcionadas possam ser válidas à formação estudantil. Exemplos disso seriam os eventos científicos, culturais, ambientais e políticos, a participação em projetos de pesquisa e programas de bolsas de iniciação científicas, dentre outros.

Com efeito, o arcabouço teórico-metodológico na perspectiva da dialética materialista se mostra importante para analisar ações educativas destinadas a criar e explorar espaços de formação discente no contexto das práticas estudantis no ensino superior. Sobretudo, oferece diretrizes gerais de cunho epistemológico para aventar a possibilidade de uma oficina

pedagógica em que os alunos possam ampliar sua consciência e seu entendimento do que é o trabalho estudantil interligado à prática educativa universitária. Uma oficina que objetive criar condições didático-pedagógicas para analisar as atitudes do ser estudante no ambiente acadêmico ajuda a materializar concepções de atitude estudantil nesse espaço, a avaliar condutas e a orientar a construção de modos favoráveis ao desenvolvimento estudantil fundados na realidade universitária explícita, real, vivida, experimentada. Tal oficina poderia ser chamada de “[...] oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir–pensar–agir, com objetivos pedagógicos”, como dizem Paviani e Fontana (2009, p. 78).

Contudo, nossa trajetória de educador nos deixa cientes de que não se pode ignorar a importância da formação docente — do preparo — na formação significativa — capaz de alterar as atitudes dos formandos. Uma e outra estão intrinsecamente ligadas. Assim, a produção rigorosa de uma oficina como atividade didático-pedagógica útil suscita indagações: como organizar suporte teórico-metodológico para constituir oficina pedagógica útil à compreensão do trabalho discente interligada à prática educativa? Como transformar essa oficina em um espaço formador para discutir a atitude de ser aluno no ambiente universitário? É possível, nesse espaço, suscitar concepções arraigadas de atitude estudantil, avaliá-las reflexivamente e auxiliá-las a reconstruí-las ou construir outras que permitam fazer os estudantes se desenvolverem ao explicitarem conscientemente a realidade universitária?

Dessas indagações parte o desejo de que as reflexões a ser feitas permitam pensar na formação de graduandos reais e situados em ambiente específico de elaboração de conhecimento científico; organizar ações educativas que lhes possibilitem se expressarem plenamente e apontar procedimentos de orientação educacional e pedagógica no ensino superior.

Circunstanciada em dado período histórico, a realidade universitária constituída mediante reflexões sistematizadas sobre ambiente naturais, virtuais e de relações sociocultural não se mostra espontaneamente. Daí ser preciso entender seus ritmos, suas constituições complexas e suas dinâmicas para apreendê-la e vivenciá-la na íntegra. Isso caso se queira participar, de fato, do mundo acadêmico pela produção de conhecimentos científicos expressivos para transformar a realidade, transformar a si e transformar os outros espaços sociais.

Convém frisar que, mais do que às edificações, ruas e praças — espaço da universidade visível, palpável, modificável, móvel etc. —, neste estudo tal espaço se refere às relações pessoais e interpessoais, aos jogos de poder e aos discursos — às vezes alienados, às vezes

alienantes — presentes no ato de ensinar, aprender, pesquisar e estudar. São partes essenciais na constituição desse ambiente materializadas em obras acadêmicas e científicas. É uma realidade que — diria Kosik (1976) — existe, mas não pode ser apropriada facilmente senão pelo processo de reflexão sistematizada, que o indivíduo faz sobre sua ação prática nesse espaço.

O processo de criação, apropriação e subjetivação é formador e é formado em vários aspectos da constituição do ser humano por meio do trabalho e da educação (KOSIK, 1976; SAVIANI, 2007). Pressupõe um movimento interativo, dinâmico e dialético de formação do sujeito humano no espaço da educação formal — na prática educativa intencional, reflexiva, dialógica. A essa interação guiada pelo ato de ensinar e aprender acrescenta-se o ato de estudar sistematicamente, cujos agentes se transformam em seus modos de pensar, agir e se relacionarem com os outros e consigo, bem como de se conscientizarem de dada realidade educacional (CHARLOT, 2005; FREIRE, 2011; LIBÂNEO, 1999; SAVIANI, 2007).

Essa prática educativa demanda fazer convergirem e entrecruzarem os objetivos do trabalho docente de liderar o procedimento e a avaliação do planejamento de ensino e aprendizagem e o trabalho discente de organizar planos de estudos para sistematizar conceitos e aplicá-los na elaboração de conhecimentos, competências e habilidades. Daí derivaria a formação de aprendizagens significativas. Como quer Behrens (2007, p. 450),

Os professores precisam refletir que a universidade antes de ser uma instituição de ensino deve ser uma instância de aprendizagem. O processo de aprendizagem deve ser uma conquista individual e coletiva, sob pena de provocar o fracasso eminente para todos, alunos, professores e gestores.

A relação entre ensino e aprendizagem no ensino superior não ocorre de maneira simples, pois supõe que o trabalho do professor e o do aluno se imbriquem intrinsecamente. Daí que precisam ser situados e compreendidos, criticamente, como interligados às práticas educativas desenvolvidas no ambiente universitário. Nesse espaço, as práticas são perceptíveis do ponto de vista da contribuição para produzir ciências de forma *naturalizada* — o conhecimento transmissível por métodos e técnicas apropriadas, aprende-se ouvindo, anotando e repetindo, uns detêm o saber, o poder e o controle, os outros são desprovidos de conhecimentos; e de forma *reflexiva* — a elaboração de conhecimentos significativos com a finalidade de desconstruir concepções antigas e construir novas que transforma seus agentes executores em seus procedimentos de compreensão crítica e modificação do ambiente em que vivem.

Com efeito, no dizer de Behrens (2007, p. 444–5), o paradigma newtoniano cartesiano que sustenta um modelo tradicional de ensinar universitário — e de formar e desenvolver profissionalmente docentes — “[...] precisa ser rompido com urgência, pois legitima a reprodução, a memorização, a fragmentação do conhecimento, a visão estereotipada, entre outras características”. A ruptura tem de seguir na direção do paradigma da complexidade: base para uma “[...] visão crítica, reflexiva e transformadora na Educação e exige a interconexão de múltiplas abordagens, visões e abrangências”.

Seja qual for a perspectiva — naturalizada ou reflexiva —, cremos que ofereça percepções superficiais para entender com consciência a prática educacional acadêmica e avaliá-la. Ainda assim, à luz da filosofia marxista de Kosik (1976), pode-se vê-las como complementares: a perspectiva da práxis imediata — empírica, contraditória, do senso comum — é útil para suscitar esforços conscientes a fim de atravessá-la e chegar à outra perspectiva — a práxis crítica. Isso ocorre, sobretudo, quando os docentes criam atividades didático-pedagógicas e de estudos para construir conceitualmente *a atitude científica de ser estudante no ambiente universitário* guiados por análises dialéticas de atividade reais; ou seja, produzidas por indivíduos na trajetória de sua vida escolar-acadêmica e situadas no contexto socio-histórico da produção universitária.

Compreender a atitude científica pela apreensão ativa da realidade universitária pode ajudar a mudar atitudes não científicas e corrigir desacertos no caminho rumo ao êxito na formação. Para isso, parece-nos importante que os alunos observem e registrem — por meio da linguagem verbal, visual e matemática, dentre outras — suas percepções sobre o ambiente acadêmico, que avaliem suas situações acadêmicas e façam planejamentos de estudos. Mudanças na prática educativa tendem a predispor o discente à inovação após compreender os limites de sua formação, que podem potencializar a superação de fracassos no desempenho acadêmico.

### **2.3 Tornar-se universitário: do pensamento empírico ao teórico**

Acreditamos que entender a formação universitária segundo questões problematizadoras e diretrizes teórico-metodológicas, aliadas a ponderações sobre experiências concretas de agentes da prática educativa com a prática social de estudar na universidade, permite construir conhecimentos expressivos; ou seja, aos poucos a aula deixa de ser momento destinado à assimilação passiva de conhecimentos. Como quer Severino (2007), além de profissionalizar e formar a consciência político social do estudante, a educação superior o

introduz no fazer científico pela iniciação à pesquisa e às ações subjacentes a esta: conhecer o real pedagogicamente, aprender significativa e socialmente; intervir na sociedade.

Se assim o for, então a aula teria de se voltar à apreensão do sentido de estudar em universidade; ou seja, à formulação de conceitos generalizáveis e constituintes de aprendizagens significativas. Das ações do docente, espera-se que criem condições para que o discente possa se comportar cientificamente: apreender a realidade acadêmica pela sistematização de suas atividades educacionais e pedagógicas. Nessa linha de raciocínio, professor e aluno são formados por práticas e reflexões sobre o fazer em prol da análise do conhecimento e de sua produção (BARROS, 1986; SEVERINO, 2007; SCHÖN, 1992).

Com efeito, Garcia (1999, p. 21–2) discute o papel da pesquisa como elemento formador e diz que a formação

[...] apresenta-se-nos como um fenômeno complexo [...] inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano [...] tem a ver com a vontade de formação. Que dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processo formativo. Isto não quer dizer, já antes afirmamos, que a formação seja necessariamente autônoma. É através da interformação que os sujeitos — neste caso os professores — podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

A pesquisa aqui descrita considera contribuir para a formação de docentes e estudantes construindo contextos de ensino e aprendizagem mediante uma oficina pedagógica voltada à aprendizagem significativa em prol do aprimoramento pessoal, acadêmico e profissional. Tal contribuição se embasa, necessariamente, na elaboração de procedimentos de orientação educacional e pedagógica, ao lado dos que respondem por práticas educativas, que possam permitir ao “[...] professor e o aluno produzir, questionar, refletir, construir ou projetar para produzir o conhecimento” (BEHRENS, 2007, p. 451). Quando se considera a formação contínua do professor universitário — que ocorre, também, no momento da docência em sala de aulas —, pensar em um processo de ensino e aprendizagem que vise ao desenvolvimento das pessoas seria intercalar formação com o desenvolvimento, seria proporcionar reflexões, perscrutar criticamente a realidade (estudantil) e vislumbrar mudanças na prática educativa. “Este movimento precisa contemplar a possibilidade de oferecer metodologias que focalizem a produção de conhecimento significativo para construir uma formação que leve ao desenvolvimento pessoal, social e profissional como cidadão” (BEHRENS, 2007, p. 449).

Conhecimento significativo aqui é aquele que o aluno deriva do contato com dados do objeto cognoscível (ser estudante universitário), reconstrói mentalmente, modifica, registra e

usa para formular novos conhecimentos úteis a novas abordagens e interações com tal objeto; é aquele cujo contato com o discente o instiga a mudar sua forma de pensar, agir e se relacionar. Mais que isso, tal conhecimento está ligado à organização de condições didático-pedagógicas para que o graduando inicie as ações sistematizadas de se apropriar ativamente do objeto e adquirir maneiras de pensar mediante a construção de novas concepções sobre ele.

O envolvimento empírico com o objeto de estudo — compreendê-lo em sua especificidade contraditória mediante esforços conscientes até atingir o conhecimento crítico, teórico — pode levar os agentes da prática educativa a ter mais aprofundamento e domínio conceitual do objeto de ensino e aprendizagem quando elaboram atividades de estudos. O movimento de entender e construir a prática educativa se alinha nas ideias de Kosik (1976) — a apreensão da realidade de maneira circular, interativa e dialética leva da práxis imediata à práxis crítica — e de Davídov (1982) — o pensamento empírico inicia a elaboração do pensamento teórico. Entre um e outro, está a exigência da atividade planejada de estudar como necessária à apropriação da realidade — diriam Libâneo e Freitas (2013), ainda que não no contexto do processo de ensinar, aprender e estudar no ensino superior.

Esse ponto de vista se abre à possibilidade de pensar no processo de ensino e aprendizagem na universidade valendo-se da experiência, tal qual a conceitua Bondía (2002, p. 24)

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A experiência como tal pode ser útil para estabelecer diálogos com graduandos sobre seus modos, às vezes, cristalizados de executar suas atividades; o que difere diretamente — mas com sutileza — daquilo em que acreditam, do que falam e do que realizam para concluir sua formação pessoal, acadêmica e profissional. De fato, reconhecemos não ser tarefa fácil perceber detalhes fugazes que vão e voltam e estão atrelados à atitude imediata do estudante no meio universitário. É preciso um comprometimento com o estudar que vai além de compromissos familiares e sociais. Requer entrega à apropriação significativa da realidade acadêmica. Numa palavra, experimentar plenamente a formação estudantil nessa realidade implica uma conexão forte com o ambiente acadêmico para vivenciá-lo e senti-lo de tal modo, que haja interação e

que o discente se situe com convicção na condição de aprendiz. Tal condição — assim pensamos — é primordial para aprimorar as maneiras de apreender esse espaço e a prática educativa pelo desenvolvimento da atitude científica de buscar sentidos para a formação.

No ensino superior, a prática educativa reflexiva abalizada por diálogos pode proporcionar o crescimento dos envolvidos quanto a ultrapassar o óbvio, o comum, a espontaneidade e a intuição ao permitir sistematizar, objetiva e subjetivamente, procedimentos para uma apropriação consciente da realidade universitária que leve à construção de conhecimentos científicos validados socialmente. Como elementos constituintes da prática educativa, alunos, educadores e contexto institucional têm de ser evidenciados, questionados e avaliados criticamente, em várias perspectivas da produção de conhecimentos científicos (positivista, materialista, fenomenológica e outras) e envolvendo as abordagens quantitativa, qualitativa ou mista para delinear os tipos distintos de pesquisa acadêmica.

Esse processo de conscientização da realidade vivida e experienciada na perspectiva materialista dialética (FREIRE, 2011; BONDÍA, 2002) inicia-se com a apreensão da realidade empírica: a consciência comum do fenômeno ora analisado, a saber, a prática social de estudar na universidade. Sobressaem-se, assim, atitudes impeditivas de êxito, em especial ao se caracterizarem sujeitos socio-históricos que determinam as circunstâncias contextuais e, por estas, seriam determinados. O esmiuçar de suas constituições, seus laços e suas rotinas pode ser útil para desvelar o que se faz, de fato, no espaço universitário porque supõe o saber das experiências em que se originam vivências acadêmicas. Como quer Bondía (2002, p. 26), “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação”. Conforme a vê esse autor, a experiência nos parece relevante para examinarmos as ações relacionais, que se projetam numa abertura a maneiras diferentes de apropriar do conhecimento científico e superar informações não processadas conscientemente, dada a intensidade com que são produzidas.

É preciso que os envolvidos em práticas educativas encontrem maneiras de se conectarem com o ambiente universitário e vivê-lo intensamente, ainda que tenham de trilhar caminhos ligeiramente diferenciados de seus objetivos, às vezes obscurecidos porque os conhecem superficialmente, e destinados a uma percepção diferente dos entraves à formação e ao crescimento de pessoas. Caminhos que — convém salientar — começam a aparecer quando os esforços sistematizados e críticos se orientam para uma consciência filosófica da realidade concreta — aqui, a realidade universitária objetiva; ou seja, a transformação da atitude de estudar na academia. Pode ser que esse momento se torne o reinício do processo com base em novas concepções do que seja estudar na universidade. Como quer Kosik (1976, p. 42) —



fundamento teórico-metodológico deste estudo —, pensar dialeticamente supõe “[...] um movimento em espiral, do qual *cada início é abstrato e relativo*” (grifo do autor).

O conhecimento da perspectiva dialética é, sim, uma sequência heterogênea, não linear e cíclica. Não se ajusta a receituários mecânicos desse conhecimento sem que haja reflexão sobre a ação cotidiana. Ainda assim, pode-se supor que haja professores que iniciam o trabalho pedagógico com seus alunos criando formas de observar o ambiente da universidade para captar o movimento dinâmico, os ritmos e a complexidade da realidade universitária. Elas contêm indagações cuidadosas para explicitar a situação real da vida estudantil — inclusive as contradições internas: o que fazer? Por que fazer? Para que fazer? Como fazer? Quando fazer? Qual é o tempo necessário e como acompanhar? Buscam extrair, da vida estudantil, os objetivos acadêmicos interligados com aqueles da vida pessoal e profissional dos estudantes; buscam derivar traços dos fatores limitantes das aspirações deles e como se entrelaçam com as especificidades do trabalho discente e docente no contexto institucional concreto. Respostas a indagações tais subsidiariam a tomada de decisões mediante a elaboração de planos de estudos. Após ser problematizadas ordenadamente, dariam lastro ao planejamento nos moldes de investigação científica.

Contudo, cremos que o estudante consiga responder a tais questões de modo que cumpra seu objetivo apenas quando estiver ciente de suas atitudes em dada circunstância socio-histórica. Isso porque essa condição supõe fatores de ordem social, cultural e política que, muitas vezes, impedem o crescimento acadêmico. Nela, entram, por exemplo, a capacidade de perceber reflexivamente seus objetivos para a formação universitária, pessoal e profissionalmente; a vivência plena do espaço acadêmico e o estabelecimento de sentidos para cada ação da trajetória estudantil; uma leitura de mundo capaz de estabelecer nexos entre a vivência pré-universitária e a vida acadêmica para perceber, desvelar e transformar a realidade; a leitura crítico-analítica de obras científicas para o aperfeiçoamento intelectual.

Esses fatores se alinham na construção de conhecimentos significativos e emancipatórios associáveis com a aula na condição de espaço para formação e o desenvolvimento educacional em que, no ato de estudarem, ensinarem e aprenderem no campo da pedagogia acadêmica, professor e aluno participem ativamente da construção de conhecimentos como prática intencional. Estabelece-se um trabalho conjunto de ensino e aprendizagem fundado no diálogo reflexivo sobre a ação numa instituição educacional interligada a outras ações sociais mais amplas. Nas atividades de sala de aula, o docente experimenta mudanças resultantes de sua autoformação e marcadas, em especial, pelos pressupostos da investigação científica. É um mecanismo contínuo que articula e conflui para um ponto comum: a prática e a teoria, inter-relacionando como práxis. “Isso significa constante

inserção na teoria para entender a prática e contínua inserção nas práticas sociais para refletir com a teoria” (LEITE, 2000, p. 59).

As ponderações sobre a organização de práticas educativas universitárias em forma de oficina pedagógica como espaço social, lugar de encontro e diálogo, com potencial formador e desenvolvedor de pessoas *convergem para* a falta de reflexão crítica sobre a atitude do graduando no ambiente acadêmico; ou seja, à falta de entendimento claro da razão objetiva e subjetiva de estudar na universidade, que seria limitadora de formações significativas; *convergem para* diretrizes teórico-metodológicas de base materialista histórico-dialética e derivadas de exame sobre ações educativas para possibilitar reflexões sobre ser graduando (percepção reflexiva da concretude da realidade universitária); *convergem para* a interligação do trabalho docente com o discente em práticas educativas; *convergem para* a formação de atitudes científicas ante essa realidade e esse trabalho; *convergem para* a avaliação e inter-relação da formação e do desenvolvimento do graduando com a formação continuada de professores no ensino superior; *convergem para* a problematização e apreciação de respostas possíveis de alinhar o trabalho estudantil nas práticas educativas do trabalho docente; enfim, *convergem para* a exploração de concepções acerca da atitude estudantil a fim de compreendê-la no movimento de apropriação da realidade universitária como potência para transformar.

Das diretrizes, depreendem-se três ações. *Encontrar* meios para que os agentes de práticas educativas acadêmicas percebam a realidade universitária a fim de entendê-la a fundo e, assim, transformar suas atitudes na construção do conhecimento científico — isso pode interferir na maneira como os alunos refletem e expressam suas atitudes estudantis nesse espaço. *Entender* a convergência dos trabalhos discentes e docentes, em que pode haver possibilidade de crescimento e desenvolvimento de estudante e professor por meio de práticas educativas dialogadas e reflexivas em aulas permeadas por vivências constituintes dos saberes experienciais, importantes para construir conhecimentos teóricos científicos e propiciar aprendizagens significativas. Sugere-se aprofundar o entendimento de como explicitar a necessidade da imbricação do trabalho desses sujeitos para apresentar que os objetivos do docente, em sala de aulas, precisam estar direcionados, também, para desmitificar que o discente não necessita pensar a organização de seus afazeres específicos. *Propiciar*, com a apreensão da realidade universitária e o entendimento das peculiaridades de ações estudantil e docentes em práticas educativas, o desenvolvimento de uma atitude científica ante os fenômenos cotidianos no ambiente da universidade e de outros espaços sociais, contribuindo para a conscientização de que a formação e o desenvolvimento de cada pessoa dependem especialmente de suas atitudes. Essas ações buscam aperfeiçoar a compreensão de como são formadas tais atitudes, de como percebê-las e de como transformá-las.

### III

## CAMINHO METODOLÓGICO: ENFOQUES QUANTITATIVO E QUALITATIVO

**O**s problemas de reprovação, trancamento e desempenho baixo em meio a estudantes do ensino superior lhes acarretam risco e vulnerabilidade acadêmicos, além de impor à instituição o desafio de lidar com a evasão. Para tratar desses problemas sistematicamente sem incorrer em dicotomias epistemológicas e metodológicas, de maneira ordenada, ponderada e, em especial, de sintética, a abordagem de pesquisa quantitativo-qualitativa se mostrou mais pertinente. A análise quantitativa e qualitativa (também desenho misto) constituiu a diretriz para coletar e analisar os dados da pesquisa aqui descrita,<sup>13</sup> que — convém reiterar — investiga a prática social de estudar na realidade universitária.

Neste século, Hernández Sampieri (2013, p. 50) foi um dos que se referiram ao enfoque misto em suas investigações, de tal modo que apresenta exemplos diversos de uso:

[...] *pesquisa integrativa* (Johnson e Onwuegbuzie, 2004), *pesquisa multimétodos* (Hunter e Brewer, 2003; Morse, 2003), *método múltiplos* (M. L. Smith, 2006; citado por Johnson, Onwuegbuzie e Turner, 2006), *estudos de triangulação* (Sandelowski, 2003) e *pesquisa mista* (Tashakkori e Teddlie, 2009; Plano e Creswell, 2008; Bergman, 2008; e Hernández Sampieri e Mendoza, 2008).

Em sua definição, o enfoque misto seria um

[...] um conjunto de processos sistemáticos e críticos de pesquisa e implica a coleta e a análise de dados quantitativos e qualitativos, assim como sua integração e discussão conjunta, para realizar inferências como produto de toda a informação coletada (metainferências) e conseguir um maior entendimento do fenômeno em estudo (SAMPIERI; MENDOZA, 2008 apud SAMPIERI, 2013, p. 550).

Esse conceito se coaduna com a defesa da ideia de síntese, que procura superar as polarizações opostas (cisão epistemológica) de entendimento e aplicação de certas categorias essenciais para fundamentar o conhecimento produzido nas ciências humanas. Conforme Gamboa (2013, p. 98),

---

<sup>13</sup> O projeto da pesquisa subjacente a este relatório de tese foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFU, no parecer 1.480.059, de 5 de abril de 2016 — vide Anexo 1, “Parecer do comitê de pesquisa”.

Tais polarizações geralmente se apresentam entre as categorias da objetividade e subjetividade, entre quantidade e qualidade, entre explicação e compreensão entre registro rigoroso de dados e interpretação etc. [...] A articulação desses elementos, a proporção de utilização de fatores quantitativos ou qualitativos, [...] dependem da construção lógica que o pesquisador elabora, nas condições materiais, sociais e históricas que propiciam ou permitem o trabalho da pesquisa.

O suporte filosófico para condução desse enfoque misto aqui é a dialética materialista, diferente do pragmatismo em Sampieri (2013, p. 555), “[...] no qual podem ser admitidos quase todos os estudos e pesquisas quantitativos e qualitativos [...]”; além disso, ele compactua com Gamboa ao dizer que materialismo histórico, “[...] que, em princípio, propõe a síntese como uma das categorias basilares [...] já é uma síntese de grandes correntes do pensamento científico e filosófico” (p. 100).

Na análise quantitativa, a estatística descritiva e inferencial ajuda a captar o sentido objetivo da atitude de estudar na realidade universitária mediante o uso de questionário e a leitura do histórico escolar; na qualitativa, as entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio ou digitadas, e o registro escrito de estudantes ajudam a apreender o sentido subjetivo; enfim, para orientar as pessoas a investigar e mudar suas realidades sociais e educacionais por meio de mudanças de suas práticas vivenciadas, a pesquisa-ação participativa por meio de orientação educacional e pedagógica se mostrou viável.

As inferências qualitativas surgem de um processo interligado de coleta de dados, análise e codificação de categorias. As duas inferências formam metainferências de abordagem mista e fundadas na dialética, que segundo Kosik, (1976) orienta a apreensão da realidade objetiva e subjetivamente. Daqui podem ser derivadas explicações e hipóteses sobre a realidade empírica e concreta de ser estudante universitário.

*Preparação do caminho metodológico.* A base dessa investigação se constitui da avaliação de dados primários do ambiente organizacional do programa de apoio pedagógico da divisão de assistência e orientação social (DIASE) da Universidade Federal de Uberlândia. Remonta a abril de 2012, quando houve reunião de dados preliminares sobre ações de estudantes em condição de risco acadêmico. O agrupamento desses dados visou a sustentação de pesquisas futuras nesse âmbito e sobre as funções das atividades profissionais na UFU ligadas ao cargo de técnico em assuntos educacionais atuante na DIASE, unidade de exercícios da Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. Eis as atividades associadas com o cargo:

Coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo; assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo ensino-aprendizagem, traçando metas, estabelecendo estudo sobre aplicação de leis, metodologia, normas e regulamentos, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando e modificando processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos alunos: elaborar e implementar política de assistência estudantil; elaborar projetos de ensino, pesquisa e extensão; realizar trabalhos estatísticos específicos; elaborar manuais, catálogo e material didático e científico; orientar pesquisas acadêmicas; utilizar recursos de informática; realizar atividades pedagógicas que propiciem a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes da UFU; executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associada ao ambiente organizacional.

Tais atribuições se projetavam neste cenário: muitos graduandos com desempenho acadêmico ameaçador (por causa de notas baixas, reprovações sucessivas, trancamentos semestral de matrícula) e a possibilidade de desenvolver trabalhos didático-pedagógicos com orientação individual e coletiva para coletar informações sobre a situação negativa dos discentes; ou seja, a possibilidade de avaliá-los sistematicamente e encontrar soluções que pudessem auxiliar a interromper o fluxo de insucessos das notas.

Essa perspectiva evoluiu para a temática de orientação educacional no ensino superior mediante práticas de ensino e aprendizagem, isto é, a rotina de graduandos de estudar, aprender e pesquisar na universidade; e tal temática se projetou como objeto de investigações (SANTOS, 2012). Duas propostas de pesquisa foram aprovadas nos editais 1/2013 e 1/2014 da Pró-reitoria de Graduação via diretoria de ensino.<sup>14</sup> Os resultados das investigações foram apresentados em eventos acadêmicos, a exemplo do Fórum Nacional de Assuntos Estudantis. Os servidores da DIASE são incentivados a apresentar o trabalho que desenvolvem com graduandos a fim de colaborar para a superação do risco acadêmico (reprovação, jubramento e evasão) nas universidades federais.

Em estágio inicial, essas investigações de caráter documental-bibliográfico visaram levantar dados preliminares para auxiliar estudantes a evoluírem de uma práxis imediata calcada no pensamento empírico, no senso comum para uma práxis crítica orientada pela atitude científica e dialética ante fenômenos e fatos cotidianos. Foram importantes para constituir uma

---

<sup>14</sup> Uma proposta enfocou a rotina, entre graduandos assistidos na DIASE, de estudar, aprender e pesquisar. Buscou entender e caracterizar práticas de estudo discente na universidade. O projeto teve o número de registro 2013PBG000721. A outra proposta se referiu à avaliação de modos de estudar, aprender e investigar dos graduandos em fontes documentais. Visou coletar e organizar dados do ambiente organizacional do programa de apoio pedagógico da DIASE. Teve financiamento da Pró-reitoria de Graduação. Foi registrada sob o número 2014PBG001003.

pesquisa científica de fôlego. Não por acaso, tornaram-se referência elementar da pesquisa subjacente a esta tese.

Contudo, as duas propostas não se confundem. Enquanto uma convergiu para a resolução de problemas imediatos, do dia a dia, a outra convergiu para análises epistemológicas em prol da elaboração de conhecimentos científicos auxiliares na compreensão e explicação de saberes produzidos em práticas sociais provenientes da sociedade. Neste caso, a comunidade universitária. As pesquisas iniciais levaram a outros temas, apresentados como “comunicações” em eventos acadêmicos, bem como em palestras. As temáticas incluíram avaliação do desempenho acadêmico discente assistido pela DIASE, aprendizagem, estudo e pesquisa na universidade, além de planejamento de estudos (transformar modos de estudar, aprender e pesquisar) (SANTOS, 2013; 2014; SANTOS; SILVA, 2016).

A ideia foi criar condições didático-pedagógicas de orientação educacional com respaldo da epistemologia científica e metodológica em diálogo com ações estudantis empíricas e cotidianas. Esperava-se que o aluno pudesse aprender a lidar com a construção de conhecimentos acadêmicos de maneira consciente, assim a como que alterasse as maneiras de se relacionar com os afazeres de graduando, consigo mesmo e com o ambiente universitário. Essa maneira de refletir sobre a educação universitária impulsionou uma investigação mais aprofundada para explorar formulações básicas da prática social de estudar na universidade tendo em vista a participação de alunos em seu contexto sociocultural; mais que isso, pareceu colaborar para o crescimento intelectual discente ao incentivar os estudantes a desenvolver uma consciência científica em seu cotidiano estudantil concreto.

### **3.1 Critérios de inclusão e exclusão dos informantes**

Do universo da pesquisa — 13.212 graduandos da UFU matriculados até 2013 —, salientamos 3.769 cuja média geral acumulada e integralização curricular são menores ou iguais a 60. São estudantes com rendimento acadêmico insatisfatório, registros de reprovações (por notas e/ou por frequência), trancamentos de matrícula (parcial e/ou total) e até processo de jubramento e possibilidade de evasão. Noutros termos, eram os que apresentavam coeficiente de rendimento acadêmico inferior, reprovação máxima, falta de aprovação e excesso de tempo para concluir o curso. Com base em amostra estratificada e representativa de nove grupos de cursos de graduação classificados em áreas distintas do conhecimento, estes últimos somam 373 discentes elegíveis para responder aos questionários e ter seus históricos escolares examinados. Dentre eles, 36 foram elegíveis, mediante amostra proposicional, para não só responder ao questionário, mas também participar da entrevista semiestruturada.

Como a população é grande e está distribuída em 118 cursos — discriminados no Apêndice C —, qualquer discente tem a mesma probabilidade de responder às questões. Assim, distribuem-se em nove grupos, seguindo critério da tabela de áreas de conhecimentos do conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico (CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA/CNPq, 2016). Nove grupos de área de conhecimentos com quantidades diferentes de alunos requerem um tratamento estatístico para obter amostragem estratificada para cada um, de modo que qualquer aluno dentre os 3.769 tenha a mesma oportunidade de responder ao questionário. Consegue-se, dessa maneira, uma correspondência lógica para que essa amostra estratificada corresponda ao universo inicial apresentado, pois foram usados, para obter essa correspondência, cálculo amostral (matemático) e tratamento estatístico, que “[...] implica analisar os dados utilizando técnicas estatísticas” (TAVARES, 2014, p. 19).

Com efeito, a análise se valeu do método probabilístico, pois

Cada elemento da população tem a mesma chance de ser selecionado. Trata-se do método que garante cientificamente a aplicação de técnicas estatísticas. Somente com base em amostragens probabilísticas é que se podem realizar inferências ou induções sobre a população a partir do conhecimento de uma amostra (GONÇALVES, 2016, p. 5; 6).

Ambos os procedimentos — matemático para o cálculo amostral e probabilístico para determinar a amostragem estratificada — foram pesquisados sistematicamente, uma vez que “[...] a estratificação aumenta a precisão da amostra e implica o uso deliberado de diferentes tamanhos de amostra para cada estrato” (KALTON; HEETINGA, 2003 apud SAMPIERI, 2013); e propagados no meio acadêmico para conhecimento e uso da comunidade científica, que abrange todas as áreas de conhecimento. Formam-se os grupos a seguir com estudantes dos cursos de graduação.

- Grupo 1 (G1): 540 de ciências exatas e da terra
- G2: 169 de ciências biológicas
- G3: 595 de engenharias
- G4: 182 de ciências da saúde
- G5: 310 de ciências agrárias
- G6: 565 de ciências sociais aplicadas
- G7: 407 de ciências humanas
- G8: 195 de linguística, Letras e Artes
- G9: 806 de outros (cursos não agrupados nas áreas apontadas)

Estratifica-se a amostra de 373 para essa população distribuída nos nove grupos com o programa estatístico BioEstat 5.3, criado e aperfeiçoado, desde a década de 1980, por Manuel Ayres, Manuel Ayres Júnior e Daniel Lima Ayres, do departamento de estatística da Universidade do Pará. Eis o resultado: Extrato 1 (E1) = 53; E2 = 17; E3 = 59; E4 = 18; E5 = 31; E6 = 56; E7 = 40; E8 = 19 e E9 = 80. Em outras palavras, são aplicados 53 questionários para o G1; 17 para o G2; 59 para o G3; 18 para G4; 31 para o G5; 56 para o G6; 40 para G7; 19 para o G8 e 80 para o G9.

São excluídos 9.443 discentes integrantes desse universo que têm média geral acumulada e integralização curricular superior a 60, pois se considera que nesse grupo o risco acadêmico (reprovações constantes, trancamentos de disciplinas, envolvimento em processo de jubramento) é menor que no grupo incluído. Assim, parece que, àquele grupo, diminui a probabilidade de evasão da universidade.

Como os informantes são pessoas com certa vulnerabilidade — afinal, estavam em processo de ser excluídos da participação efetiva de práticas educacionais de formação —, para não constrangê-los nem prejudicá-los física, mental, social, cultural ou espiritualmente, a preocupação foi redobrada na abordagem. As questões propostas no questionário para medir, com base na proposição de Likert (SAMPIERI, 2013), a atitude dos estudantes em relação a suas atividades de estudar na realidade universitária foram elaboradas visando à clareza, transparência, objetividade e síntese. Não se pretendeu dar margem a interpretações enviesadas que pudessem prejudicá-los na execução de seus trabalhos acadêmicos; antes, estas podem auxiliá-los a pensar sobre suas atitudes no espaço universitário para superar e transformar suas ações e se aproximarem sistematicamente do êxito acadêmico almejado pela comunidade universitária. Esse mesmo cuidado subjaz às questões semiestruturadas feitas pessoalmente aos estudantes que se dispuserem a participar da oficina pedagógica de orientação educacional.

O processo didático-pedagógico da entrevista é elaborado com a participação ativa dos alunos envolvidos. Tal participação guia o referencial teórico-metodológico de um processo social participativo, prático, colaborativo, emancipatório, crítico e recursivo (reflexivo, dialético), como querem Kemmis e Wilkinson (2002), e fundado em nossa experiência de 25 anos de prática docente, da educação básica ao ensino superior, da graduação à pós-graduação. Tal experiência — é claro — não prescinde da atenção total a eventuais problemas associáveis com a resolução 466 (12/12/2012) do Conselho Nacional de Saúde que possam trazer danos — seja quais forem — aos participantes. A preocupação e atenção focaram em riscos presumíveis para minimizar eventuais danos aos participantes, como se lê nos itens a seguir.



- Danos socioeconômicos com locomoção e tempo de dedicação para responder ao questionário. O uso de questionário eletrônicos e/ou deslocamento do pesquisador à unidade onde se encontram os estudantes foram estratégias para evitar e diminuir prejuízos. Elaboradas com objetividade, as questões visaram tomar o mínimo possível de tempo do respondente. Assim, a técnica de coleta de dados foi disponibilizada a todos os potenciais participantes de todas as graduações matriculados em qualquer *campus* da UFU.
- Danos advindos de dados do histórico escolar. Quem permitiu o exame de seu histórico escolar — mediante consentimento<sup>15</sup> — não teve nenhum dispêndio material ou de tempo, pois o pesquisador leu o material em seu formato eletrônico no Sistema de Informações para o Ensino (SIE) com anuência da Pró-reitoria de Graduação da UFU. Considerou-se apenas informações como nome de curso e dados da atividade de estudar, do êxito e do risco acadêmico. Nenhuma fase da pesquisa previu divulgação de informações pessoais oriundas desse histórico, seja escrita ou oral, pois só o pesquisador trabalhou com esse documento, não retido como arquivo digital nem impresso com base na interface do SIE. Os dados relevantes do histórico à pesquisa e as respostas dos questionários foram alocados em arquivos de tabelas para acomodar dados pesquisáveis, além de ser atribuído um código para cada nome de estudante.

Portanto, mesmo com todos os cuidados e a atenção dispensados ao delineamento da pesquisa, esta não se exime de nenhuma responsabilidade associável com os prejuízos que a investigação possa acarretar aos participantes.

A pesquisa aqui descrita pretendeu beneficiar diretamente os participantes. Seus resultados apontaram maneiras de os alunos se apropriarem da realidade universitária, de entender suas contradições e superá-las na execução sistemática e fluente dos trabalhos acadêmicos à luz da metodologia científica. São benefícios associados com a probabilidade de os participantes discernirem com clareza as atitudes pessoais, entrelaçadas em práticas sociais, pressupostas no ato de estudar, aprender, pesquisar e vivenciar plenamente o espaço universitário que permitam concretizar uma formação universitária que valha para a vida toda. Tal discernimento claro seria essencial para modificar atitudes que vão contra certo ideal de formação acadêmica. Assim, como contribuição efetiva da pesquisa, poderia haver diminuição das dificuldades pedagógicas com planejamento ordenado de ações acadêmicas (leituras

---

<sup>15</sup> Os participantes da pesquisa assinaram “Termo de consentimento livre e esclarecido” — vide Apêndices D e E.

analíticas, elaboração e redação de trabalhos de conclusão de curso etc.) e a ação de solucionar problemas na vida social e individual com base em conhecimentos sistemáticos. O resultado presumível é uma formação universitária mais significativa.

### 3.2 Coleta e preparação dos dados quantitativos

A coleta de dados supôs aplicar o instrumento questionário para mensurar a percepção crítica da atitude discente de executar atividades estudantis na universidade. Tal percepção ocorre quando o estudante percebe, conscientemente, elementos internos (docente, discente e contexto institucional) e externos (cultura, sociedade, economia, família etc.) como fatores relacionados com a prática educacional no ensino superior; em especial, com suas inter-relações, sobreposições e implicações na formação acadêmica. Perceber essas instâncias em sua vida estudantil ajuda o graduando a compreender o espaço onde está inserido. Auxilia seu processo de autoavaliar sua situação acadêmica: reprovações constantes, trancamento de disciplinas e outras manifestações, de modo a tomar decisões quanto a mudar de atitudes para atingir seus objetivos acadêmicos.

Esse instrumento se origina em um cenário de ações didático-pedagógicas peculiar voltadas a estudantes da UFU com notas baixas, pouco assíduos nas aulas, que trancam matrícula semestral e tentam resolvê-los mudando de comportamento. Destoa ligeiramente de outros instrumentos para tratar do aluno universitário. Seu objetivo é quantificar como ele se percebe na academia quando realiza seus afazeres; sobretudo, visa auxiliá-lo a organizar reflexivamente um conhecimento sistemático de seu estado real — relacionando qualitativamente essa percepção com sua situação acadêmica —, a tomar decisões favoráveis à superação do risco acadêmico e a potencializar sua convicção em torno do objetivo e vontade de se formar.

A elaboração do questionário se localiza na interface de investigações que consideram o estudante e seu ajustamento ao contexto universitário em quatro perspectivas: ênfase na natureza cognitiva e psicossocial (PASCARELLA; TARENZINI, 1991); foco no contexto sociocultural (ASTIN, 1993; TINTO, 1975); vivência do processo de transição para o ensino superior (FERREIRA, 1999); e importância dos contextos no desenvolvimento do estudante no ensino superior (FERREIRA; FERREIRA, 2001; SILVA; FERREIRA; FERREIRA, 2003; 2017).<sup>16</sup> Esta última é influenciada pelas anteriores.

---

<sup>16</sup> Houve ampliação de referências com base em estudos estagiais realizados na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal, por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior

Especificamente com a intenção de captar práticas estudantis no meio acadêmico a fim de alterá-las, não foi possível localizar estudos que focalizem o universitário numa concepção que o vê como criador de seu espaço de aprendizagem que, como tal, pode transformá-lo mediante suas ações e ser, por ele, transformado (SAVIANI, 2007); isso caso se considere uma visão integradora do natural com social, em que o homem participa da construção/transformação do ambiente onde está (SANTOS, 2006). Aqui, homem está para o estudante universitário, ambiente está para a universidade.

*Exatidão de significados.* Usa-se a palavra atitude aqui como modo de se comportar em dadas situações ou conjunturas (perante pessoas, lugares, condições, objetos etc.); como comportamento, conduta, posicionamento; e como tendência a agir de maneira coerente com dado assunto. No que se refere a compreender a vontade indicativa e seletiva de uma pessoa diante de certas situações, a atitude envolve indivíduos, objetos, instituições e uma dimensão cognitiva: o conhecimento: o conhecer mediante a razão e a experiência em espaço circunscrito e relacional entre sujeitos e em espaço-tempo histórico; e pelo qual se adquire um saber intelectual, técnico, tecnológico, comum etc. A atitude envolve, também, uma dimensão afetiva fundamentada na interação de educadores com educandos e fundada no diálogo; e uma dimensão comportamental: as atitudes no meio socioambiental que influenciam formas de proceder, vivenciar e ser estudante universitário (CHARLOT, 2000; FERREIRA, 1999; MOREIRA, 1999; SANTOS, 2006).

Além disso, a definição de atitude pode ser vista numa “definição ampla” em que ela

[...] representa uma tendência a avaliar um determinado objeto de maneira positiva ou negativa [...] para que uma atitude se forme é necessário, em primeiro lugar, que um objeto seja percebido e avaliado, de maneira consciente ou não. Esse objeto pode ser qualquer coisa, desde uma pessoa ou ente físico até um grupo ou ideia abstrata [...]. Alguns autores propõem um modelo tríplice segundo o qual as atitudes apresentam componentes afetivos, cognitivos e comportamentais (SACCO, 2015, p. 15).

Enfim, a atitude pode ser mensurável. Nesse caso, “[...] é uma predisposição apreendida para agir de maneira coerente, favorável ou desfavoravelmente, diante de um objeto, um ser vivo, uma atividade, um conceito, uma pessoa ou seus símbolos” (SAMPIERI, 2013, p. 260).

*Elaboração e aplicação do questionário.* As questões elaboradas estão em conformidade com a proposta desenvolvida por Rensis Likert em 1932, minuciosamente apresentada por Sampieri (2013), com opção por uma escala de sete pontos para medir respostas

relacionadas com afirmações — com quais alguns estudantes concordam e outros discordam — conectadas a três dimensões: realidade universitária, trabalho discente e atitude científica. Estão presentes no Apêndice A. Essa mensuração ocorre quando o estudante responde às afirmativas, conforme pontuação a seguir.

QUADRO 1. Referências de respostas ao questionário aplicado aos graduandos da UFU, 2016

1	2	3	4	5	6	7
Discordo totalmente	Discordo moderadamente	Discordo ligeiramente	Não concordo nem discordo	Concordo ligeiramente	Concordo moderadamente	Concordo totalmente

Fonte: elaboração da pesquisa — modelo de questionário.

Uma vez obtidas, compiladas e somadas, as respostas são, então, transferidas para uma matriz de dados, segundo o modelo do quadro a seguir.

QUADRO 2. Primeira: Matriz de dados — respostas dos questionários de graduandos da UFU

		ITENS DAS QUESTÕES E SUAS RESPOSTAS POR CADA UMA DAS DIMENSÕES																																		
		Realidade universitária										Trabalho discente										Postura científica														
Discente		1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	Total	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	Total	2	2	2	2	2	2	2	2	3	Total	parcial	Total geral	
		1											5												5											
2		6	6	4	5	7	4	6	6	6	4	4	5	6	4	7	6	6	1	1	7	7	0	6	7	7	7	5	7	7	5	7	4	62	6	
3																																				

Fonte: elaboração da pesquisa — dados de 2016.

Os resultados das pontuações parciais e totais são usados para observar a tendência das respostas do estudante à percepção favorável ou desfavorável da atitude de estudar na universidade em relação às três dimensões em separado e em conjunto. Todas, devidamente conceituadas, têm seu processo de construção apresentado a seguir.

Essas dimensões derivam de uma compreensão da ação estudantil conforme a expressão oral e escrita dos informantes da pesquisa, em que ponderam suas atitudes de vivenciar o ambiente universitário e suas atividades acadêmicas. As dimensões derivam, ainda, de resultados presentes nos históricos escolares, sobretudo no período de participação de graduandos de cursos distintos e de áreas variadas de conhecimentos, já mencionadas no programa de apoio pedagógico da UFU. Tal ação evidencia-se a seguir, separadas em três blocos primeiramente. Em seguida, transformou-se em cada dimensão diretamente útil à elaboração das questões afirmativas constitutivas do questionário. Assim apresentam-se

interligadas à respectiva dimensão, aos indicadores e à atividade dos estudantes. A construção do instrumento de mensuração foi esquematizada em tabela (cf. APÊNDICE E).

O primeiro bloco convergiu para a *realidade universitária*, em dez questões. Indicam o grau de percepção e relação dos estudantes com os elementos naturais e socioculturais da universidade constituintes de suas ações. Podem ser observadas na vivência e participação discente no espaço acadêmico; na produção de saberes pela prática social discente; na percepção de fatores externos (relações familiares e laborais, vida social) interferentes na (sua) formação acadêmica; no entendimento de que a infraestrutura (sala de aulas, laboratórios, biblioteca e outros) afeta a (sua) permanência na universidade; na participação estudantil em ações institucionais (bolsas e apoios) que auxiliam a (sua) inclusão efetiva no espaço universitário; na compreensão de que (seu) o desempenho no ensino superior vai além de reprovações; enfim, no posicionamento sobre a interferência da rede social (virtual e presencial) no (seu) desempenho acadêmico e na relação da atividade física com (sua) *performance* acadêmica.

O segundo bloco de questões constitui a dimensão *trabalho discente*, também com dez questões, as quais identificam, no trabalho do graduando, o grau de sua percepção do sentido de estudar na universidade para realizar uma formação plena. Extraídas dos modos discentes de estudar cotidianamente, as indagações são sugestivas de que permeia tais modos a premissa de que o conhecimento trabalhado pelo professor é transmissível por métodos e técnicas apropriadas e de que o aluno entra na universidade para ser formar, por isso reflete sobre sua aprendizagem, faz seu planejamento e o executa, num processo que resulta, por exemplo, na autoconfiança advinda da sensação de conhecer bem dado assunto por ter sido estudado segundo um plano; de que o discente se sente inseguro quando não entende o assunto e quando tem de executar as atividades propostas; de que avalia o projeto pedagógico do sua graduação e o histórico escolar para examinar a situação acadêmica e tomar decisões; de que agir assim supõe certo desequilíbrio emocional; de que os objetivos da vida estudantil interligados aos projetos de vida pessoal e profissional impactam na formação universitária; de que conhece e interliga a função da universidade (ensino, pesquisa e extensão) com sua formação.

O terceiro bloco enfoca a dimensão da *atitude científica*. Dez questões buscaram detectar o grau de consciência e conscientização quanto à participação na construção do conhecimento científico. Originadas do que disseram os participantes sobre a forma como se envolvem — ou não — no processo de produção do conhecimento pela convivência e articulação acadêmica, as indagações tocam na elaboração de trabalhos acadêmicos embasada em metodologia científica; na participação ativa em iniciação científica ou programas similares,

relacionando-a com eventos científicos e intervenções em aulas; na análise de plano e/ou ementa de curso de graduação; na interação entre os fins da universidade, do trabalho docente e da realização de práticas estudantis; em procedimentos da pesquisa científica para solucionar problemas surgidos na vida social e individual; em como se perceber na condição de construtor do conhecimento; enfim, em como diferenciar e inter-relacionar o conhecimento científico do senso comum na (sua) atuação acadêmica.

A análise dessas três dimensões juntas, com auxílio do programa de computador SPSS, permite identificar o grau de percepção estudantil quanto à atitude de estudar na universidade. Exemplo disso pode ser visualizado a seguir.

QUARDO 3. Pontuação de respostas de graduandos da UFU referente à variável *atitude de estudar na universidade*, 2016

DISCENTE	PONTUAÇÃO						
	30	60	90	120	150	180	210
A					166		
B							
C							
<i>Parâmetro de avaliação</i>	Totalmente desfavorável	Moderadamente à atitude de perceber criticamente o ato de estudar na universidade	Ligeiramente	Não favorável nem desfavorável	Ligeiramente favorável à atitude de perceber criticamente o ato de estudar na universidade	Moderadamente	Totalmente

Fonte: elaboração da pesquisa — dados de 2016.

Os dados complementares resultantes da aplicação do questionário ajudam a caracterizar os participantes segundo gênero, idade, graduação, período matriculado, carga horária de estudos e participação em programa de assistência estudantil.

A aplicação do questionário produziu respostas de 111 estudantes, 29,75% do grupo amostral. Essa adesão aquém da metade se justifica, quiçá, em razão de ser um momento delicado em que os estudantes se encontram em sua vida universitária, com reprovações, incompreensão, abandono e dificuldades em visualizar saídas para superar tal situação. Mas foi um número relevante caso se considerem as limitações desse instrumento tem quanto à devolutiva (LAKATOS, 2010), além de ter sido suficiente para desenvolver a pesquisa.

É claro, foi preciso insistir. Enviar *e-mails* sucessivamente para explicar possíveis benefícios aos graduandos em vias de exclusão da universidade, incluindo anexos e *links* para acessar o questionário, cujo sistema receberia as respostas eletronicamente e as enviaria a um banco de dados.

### 3.3 Coleta e construção dos dados qualitativos

A etapa de coleta, construção e análise dos dados qualitativos da pesquisa supõe imersão total do pesquisador no objeto de estudo a fim de construir dados qualitativos, analisá-los e obter respostas às questões formuladas, em especial quando se referem às duas últimas. Cabe reiterá-las: *quais fatores são limitantes do desempenho acadêmico satisfatório de graduandos após a avaliação de sua realidade universitária? Que ponderações fazem de seu trabalho discente após participar de orientação educacional reflexiva?*

Essa imersão iniciou-se no trabalho com os dados quantitativos, pois produzem condições para mapear, relacionar e examinar atitudes discentes de estudar no ambiente universitário com êxito ou risco acadêmico. O pressuposto foi que atitudes individuais constituem a prática social de estudar na universidade e por ela são constituídas; ou seja, permeia e guia as ações de todos na comunidade universitária.

A produção de informações qualitativas neste estudo se vale da pesquisa-ação participativa proposta por Kemmis e Wilkinson (2002). Não por acaso, o tipo de pesquisa cujas orientações aprofundaram o desejo de compreender as condições em que se encontram estudantes do ensino superior envolvidos no risco acadêmico e, mais que isso, encontrar, com eles, meios de superar essa situação impeditiva de uma formação acadêmica significativa. Nesse momento de enfoque qualitativo, o pesquisador constrói dados por meio da observação participante, de entrevistas semiestruturadas, da revisão de documentos, da condução de orientação educacional reflexiva, da produção e edição de materiais audiovisuais de oficina pedagógica para “[...] adquirir um profundo sentido de entendimento do fenômeno estudado” (SAMPIERI, 2013, p. 417).

A entrevista semiestruturada individual com 36 estudantes, que responderam ao questionário e/ou participaram da oficina pedagógica de orientação educacional, guiou a ação coletiva da oficina por meio de três questões desencadeadoras: o que aconteceu para gerar essa situação estudantil de risco acadêmico que apresenta histórico de reprovação, trancamento de matrícula, condições de jubramento e deixa o aluno ante a possibilidade de evasão? Quais fatores pedagógicos contribuíram para desencadear um quadro de reprovação e/ou trancamento de disciplinas? O que o estudante pode fazer para cessar ou diminuir essa situação de risco acadêmico?

Algumas entrevistas mostraram respostas com repetição quase literal do que foi dito pelos participantes do programa de apoio pedagógico; porém, foram mais superficiais, talvez por causa do tempo da entrevista e do não aprofundamento adequado, que requer abordar a

pesquisa-ação participativa. Assim, a opção foi incluir na análise os resultados apresentados por outros estudantes participantes desse apoio em várias sessões de atendimentos individual e/ou de oficinas pedagógica e que deram respostas mais aprofundadas sobre temas relacionados com o desempenho estudantil na universidade.

Uma vez digitadas, as entrevistas foram avaliadas e recortadas nas partes mais significativas. As respostas de cada estudante foram acomodadas em quadros semelhantes ao quadro que se segue.

QUADRO 4. Produções orais de graduandos da UFU, 2016

2016	INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS — PRODUÇÕES ORAIS DE GRADUANDOS		
2º semestre	Entrevistas semiestruturadas		
<i>Discentes A</i>	O que aconteceu para gerar essa situação estudantil de risco acadêmico que apresenta histórico de reprovação, trancamento de matrícula, condições de jubramento e coloca-lhe diante da possibilidade de evasão?	Quais fatores pedagógicos contribuíram para desencadear um quadro de reprovação e/ou trancamento de disciplinas?	O que você pode fazer para cessar ou diminuir esta situação de risco acadêmico?
<i>Resposta</i>			
<i>Análise/interpretação</i>			
<i>Síntese</i>			

Fonte: elaboração da pesquisa — dados de 2016.

O resultado da síntese das entrevistas individuais no movimento entre análises sistematizadas e ações de orientação pedagógica pode influenciar diretamente a ação coletiva. Por meio dela, a proposta da oficina pedagógica mudaria para cumprir os anseios dos estudantes. De início, a oficina contém conteúdos programáticos de cinco unidades para nortear as discussões.

- *Relações entre ensino, aprendizagem, conhecimento e educação no âmbito da vida universitária e da atividade científica do estudante:* universidade, ciência, formação discente e desempenho acadêmico; metodologia científica — conceituações, importância e objetivos; análise da situação acadêmica do discente.
- *Didática e formação do discente universitário:* conceitos-chave da aprendizagem significativa; atividade de aprendizagem ativa e ampliação intelectual do estudante.
- *Métodos e estratégias de estudo e aprendizagem:* estudar, aprender e pesquisar: conceitos e objetivos; procedimentos de leituras e exame de textos.



- *Iniciação científica e autonomia intelectual do universitário*: preparação, elaboração, divulgação e currículo acadêmico.
- *Planejamento de estudo e desempenho acadêmico*: elaboração de planejamento de estudo e elaboração individual de um projeto de estudo.

Na condução da análise de sua situação acadêmica, o estudante conta com um formulário sugestivo — vide Apêndice G — e outras estratégias didático-pedagógicas relacionadas com a construção da identidade de ser estudante universitário — a reflexão sobre ser, estar e viver na universidade — cujos resultados em linguagem escrita (redação dissertativa, prosa, poesia, sátira, música etc.), visual (desenho, charge, caricatura, fotografia, vídeo etc.) e matemática (formas geométricas, fórmulas etc.), dentre outras, é publicado em meio virtual restrito ao grupo para acompanhamento, debate e geração de discussão em sala de aula. Também na elaboração do projeto de estudos universitários eles contam com um guia genérico — vide Apêndice H, pois a ideia básica é que cada um elabore o seu de acordo com sua realidade.

A oficina desenvolveu-se em seis encontros coletivos, registrados por meio de textos escritos pelos estudantes e anotações em diário de campo. Quando foi necessário e solicitado, ocorreram encontros individuais de orientação discente. Os participantes são incentivados a fazer anotações sobre suas experiências de ser universitário, estar universitário e vivenciar a universidade, de modo a constituir mais informações para ser analisadas.

Na preparação dos dados para a análise, as entrevistas e as anotações dos alunos foram lidas para obter um panorama dos materiais produzidos. Após exame minucioso, o produto foi separado e organizado em blocos para ser analisados, interpretados e reunidos em categorias explicativas. Com o manuseio desses dados se pôde descrevê-los, classificá-los e interpretá-los mais a fundo, fazendo interagirem a coleta e a análise com auxílio do programa Maxqda.

*Interpretação da análise completa (total)*. Os resultados das análises quantitativas e qualitativas constituem uma interpretação completa que auxilia a apreensão da realidade universitária de maneira objetiva e subjetiva, num movimento cíclico e interativo, tal como sugeriu Kosik (1976) para organizar o pensamento dialético em forma de espiral e atingir a concretude da realidade. Inferências quantitativas auxiliam na construção de inferências qualitativas, e vice-versa. Juntas, formam metainferências auxiliares na organização didático-pedagógica de orientação educacional para que os estudantes possam compreender sua realidade empírica e concreta de executar atividades de estudos no ensino superior e, se necessário, transformar suas atitudes no processo de efetivação dessas atividades. Assim, pode-

se elevar a compreensão dos agentes da prática educacional sobre o ato de estudar como práxis do graduando que o transforma em sua atitude estudantil, a partir da autoavaliação reflexiva de sua realidade universitária.

## IV

### COMPREENSÃO CRÍTICA DA ATITUDE DE ESTUDAR NA UNIVERSIDADE

**U**m entendimento sólido da prática social de estudar em universidade como graduando pode surgir de um exame pormenorizado da constituição da atitude de estudar. Tal atitude parece estar intrinsecamente inter-relacionada com a apreensão da realidade universitária, do trabalho discente e da atitude científica numa perspectiva quantitativa; em especial, com a análise sistematizada de procedimentos para avaliar dada situação aos quais recorrem os alunos para compreender reflexivamente sua trajetória no ambiente acadêmico segundo uma lógica qualitativa.

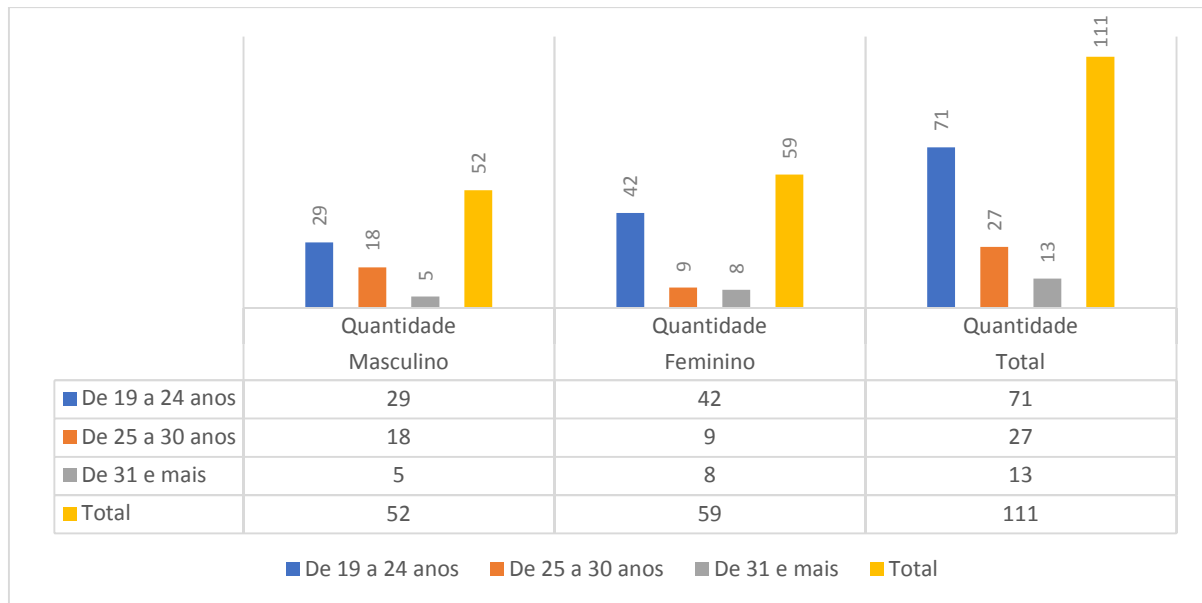
Compreender a prática social do estudo por meio da atitude de estudar supõe vê-las não de forma estanque, separada; mas de uma forma intercomplementar que apreenda o movimento dinâmico, circular e espiralizado de compreender, objetiva e subjetivamente, a realidade universitária para apontar características básicas do estudo universitário e fatores impeditivos do desempenho bem-sucedido do estudante em situação de risco acadêmico; também para influenciar positivamente o trabalho pedagógico de orientação educacional reflexiva, de modo a continuar a impulsionar tal movimento, que parece surgir não da espontaneidade, mas do trabalho consciente de quem se envolve com a prática educacional no nível superior. A falta de reflexão sobre a atitude de estudar de graduandos que enfrentam dificuldades impeditivas do sucesso acadêmico é fenômeno ligado não só à individualidade; antes, parece permear uma coletividade de alunos na mesma condição de reprovações e, às vezes, prestes a deixar a instituição por determinação oficial e legal.

Essa compreensão deriva de uma experiência profissional quase diária com o trabalho de orientação para ajudar os alunos a entender sua realidade universitária. Deriva ainda de respostas a questionários para medir a percepção crítica da atitude de estudar na universidade e de entrevistas semiestruturadas sobre modos estudantis de agir na convivência com uma situação que interfere diretamente na formação estudantil. A análise dos dados provenientes das circunstâncias de trabalho e de pesquisa explora a possibilidade de que a atitude discente individual de não refletir sobre circunstâncias vividas na universidade o aproxima da reprovação e produz uma prática social delimitada por contextos socioculturais e realimentada por tal atitude.

A análise e interpretação dos dados partem de um exame de características de tais discentes; ou seja, valem-se, sobremaneira, da descrição detalhada de respostas complementares

conseguidas mediante os questionários respondidos por 111 graduandos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) — 53,1% são alunas — com idade entre 19 anos (2) e 63 (2). A média etária se aproxima de 25 anos para alunos e alunas. O gráfico a seguir detalha o perfil e a quantidade de participantes.

GRÁFICO 1. Graduandos da Universidade Federal de Uberlândia conforme gênero e faixa etária, 2016



Fonte: elaboração para a pesquisa — dados dos questionários

A amostra de respondentes abarca alunos e alunas com idades distintas. Nota-se uma constituição equilibrada e representativa da comunidade universitária discente, o que ajuda a compor mais a caracterização conforme a avaliação das matrículas dos informantes por graduação (aglutinadas por área de conhecimento) e alinhada no sistema de classificação do Conselho Nacional de Pesquisa. O quadro a seguir expõe mais dados do perfil dos estudantes.

QUADRO 5 Relação entre área do conhecimento e matrícula de graduandos da Universidade Federal de Uberlândia participaram da pesquisa, 2016

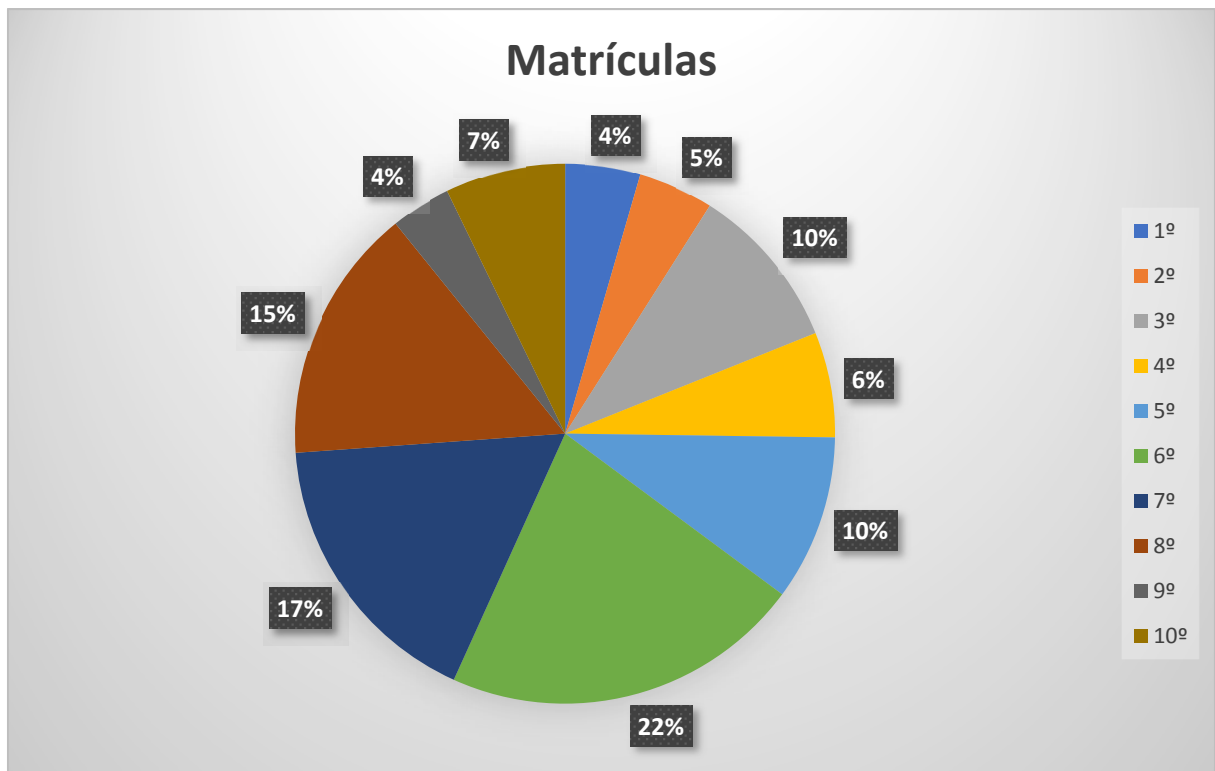
ÁREA DE CONHECIMENTOS	MATRÍCULAS	ALUNOS	ALUNAS
Grupo 1: Ciências exatas e da terra	20	9	11
Grupo 2: Ciências biológicas	5	1	4
Grupo 3: Engenharias	26	16	10
Grupo 4: Ciências da saúde	5	1	4
Grupo 5: Ciências agrárias	11	4	7
Grupo 6: Ciências sociais e aplicadas	17	7	10
Grupo 7: Ciências humanas	11	4	7
Grupo 8: Linguística, letras e artes	1	0	1
Grupo 9: Outros	15	10	5
<b>Soma</b>	<b>111</b>	<b>52</b>	<b>59</b>

Fonte: elaboração para a pesquisa — dados dos questionários

Os dados aludem a todas as áreas de conhecimento. O grupo 3 contém o maior número de matrículas (23,42%), seguido pelo grupo 1 (18,01%) e grupo 6 (15,31%). No primeiro prevalece uma maioria de alunos (16); o número de alunas prevalece para o segundo (11 alunas) e o terceiro (10 alunas). Forma-se, assim, ao responderem o questionário, opiniões de indivíduos oriundos de graduações diferentes que ajudam, com seus olhares e suas ações, a se caracterizar práticas discentes de estudar na universidade.

Os graduandos estavam matriculados em cursos de tempo integral (70), noturno (32) e matutino ou vespertino (9). As matrículas distribuem-se por todos os períodos: 24 para o sexto (22%), 19 para o sétimo (17%) e 17 para o oitavo (15%). Mais detalhes, no próximo gráfico.

GRÁFICO 2. Distribuição de matrículas de graduandos da Universidade Federal de Uberlândia por período, 2016

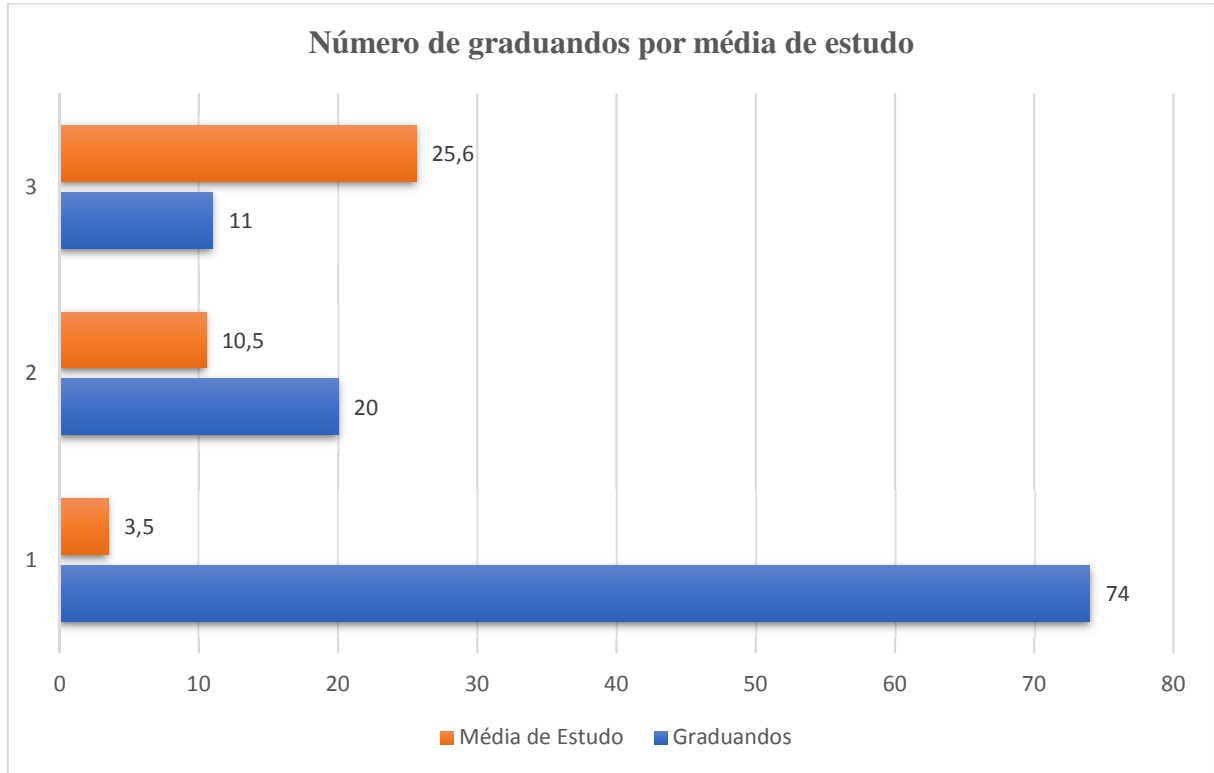


Fonte: elaboração para a pesquisa — dados dos questionários

Como se lê, a maioria dos discentes na condição de risco acadêmico se encontra matriculada no sexto período. Mas que não se pense que avançaram bem em seus cursos, pois estavam cursando disciplinas desse período e de períodos anteriores. Comumente, os alunos o chamam de “6º período fatorial”, expressão que deixou transparecer, no momento qualitativo da investigação, certo desapontamento, certo incômodo e certa incapacidade ante tal situação.

O gráfico a seguir expõe dados da carga horária semanal média de estudos dos informantes; mas desconsidera o momento das aulas presenciais.

GRÁFICO 3. Média semanal da carga horária de estudos extrassala de aula entre os informantes da pesquisa, 2016



Fonte: elaboração para a pesquisa — dados dos questionários

Como se pode ler, 74 deles (66,67%) afirmam que estudam média de três horas e meia; 49, uma hora a três horas; e 25, de quatro a seis horas. Vinte (18,02%) responderam que dedicam mais de dez horas a trabalhos acadêmicos; quinze, cerca de oito horas e meia; cinco, mais de doze horas; onze, a média de 25 horas: 8 dedicam mais de 19 horas e três, mais de 31 horas semanais; por fim, seis graduandos (5,41%) não precisaram o tempo que destinavam a atividades estudantis.

Ante a falta de resultados positivos na formação, os estudantes se veem usando o tempo mais para resolver problemas emocionais, familiares e financeiros, para distração com coisas corriqueiras, interação e adaptação ao ritmo universitário, do que para os estudos propriamente ditos — conforme afirmam. Quando se aprofunda essa compreensão com base no tempo semanal fora da sala de aula usado para preparar trabalhos, o que se nota é que os estudantes se referem a interferências na concentração na hora de estudar.

Embora a UFU ofereça programas de assistência estudantil, 72 discentes (64,86%) declararam que não participam, enquanto 39 (35,13%) confirmaram sua participação — destes últimos, 25 conseguiram bolsas (de alimentação, transporte municipal e moradia), 7 participam de apoio pedagógico e 7, de atendimento psicológico; uma porcentagem significativa deles afirmou não participar de serviços de assistência, também desconhece a existência de tais ações, em especial o apoio pedagógico e psicológico. Esses percentuais parecem pôr em xeque a eficácia da divulgação da oferta de assistência, ou seja, deixam dúvidas se os estudantes conhecem ou não o potencial do auxílio prestado pela instituição onde estudam e se, de fato, falta-lhes interesse em conhecer mais da situação de risco que podem estar vivenciando.

O quadro seguir exhibe números derivados das respostas de 107 informantes à questão sobre problemas que afetam sua vida estudantil. O quadro lista 293 respostas porque cada um pôde escolher mais de uma opção.

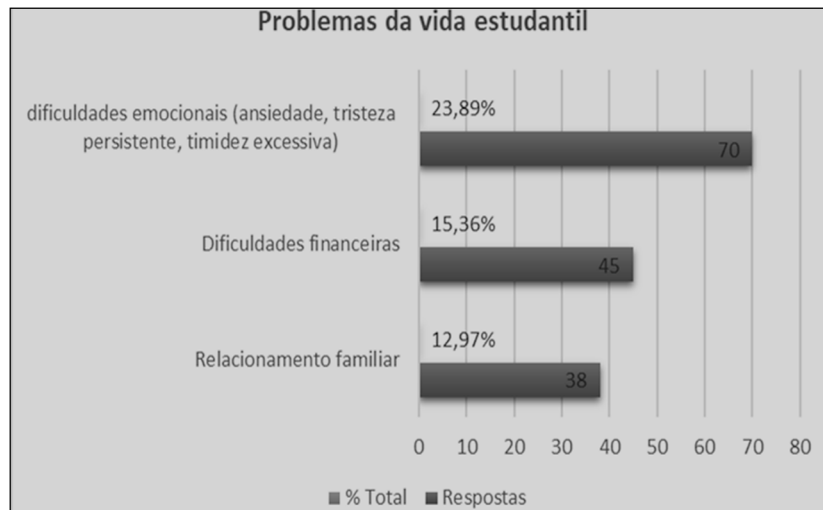
**QUADRO 6. Respostas dos questionários para questão sobre problemas da vida estudantil**

PROBLEMA DA VIDA ESTUDANTIL	RESPOSTAS
Adaptação a novas situações (cidade, moradia, distância da família, entre outras)	30
Relacionamento familiar	38
Relacionamento social/interpessoal	32
Relações amorosas/conjugais	21
Conflito de valores/conflitos religiosos	12
Dificuldades de acesso a materiais e meios de estudo (livros, computador)	11
Dificuldades financeiras	45
Desencanto ou desmotivação com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção	34
Dificuldades emocionais (ansiedade, tristeza persistente, timidez excessiva)	70
<b>Soma</b>	<b>293</b>

Fonte: elaboração para a pesquisa — dados dos questionários

A maioria das respostas — como se pode notar — refere-se a dificuldades emocionais: 23,89%; logo, estaria aí um problema preocupante. Depois vêm dificuldades financeiras (15,36%) e de relacionamento familiar (12,97%). Estariam aí, então, os problemas mais recorrentes; ainda que quatro discentes não tenham se referido a problemas apresentados. O gráfico a seguir relaciona esses três problemas mais presentes.

GRÁFICO 4. Problemas mais presentes na vida do graduando da Universidade Federal de Uberlândia



Fonte: elaboração para a pesquisa — dados dos questionários

Também em relação à resposta para indagação sobre fatores interferentes no desempenho acadêmico, os 107 participantes puderam escolher mais de uma opção; daí as 345 respostas. Quatro deles não responderam. A falta de disciplina/hábito de estudos (15,65%) se destacou como mais prejudicial ao desempenho discente. Sobre a falta de concentração no momento de estudar e a carga horária de trabalho excessiva em outras atividades alheias aos estudos, destaca-se os 12,75%. A dificuldade de aprendizado (11,01%) e a falta de organização de procedimentos de estudos (9,57%) completam as respostas que suscitam mais preocupação; ou seja, o que estudantes afirmam como fatores responsáveis diretos pelo insucesso deles na universidade. Convém considerar os dados do próximo gráfico.

GRÁFICO 5. Fatores interferentes no insucesso de graduandos da Universidade Federal de Uberlândia, 2016



Fonte: elaboração para a pesquisa — dados dos questionários



Como se lê, as respostas se relacionam com a vida universitária e o desempenho acadêmico mais corriqueiros, mais imediatos. Derivam do senso comum discentes; às vezes são propagadas por obras carentes de dados analisáveis e de reflexão teórico-metodológica, oriundos de práticas de indivíduos reais ocorridas em suas trajetórias escolares e com as quais — sobretudo os mais vulneráveis — lidam cotidianamente sem fazer distinção dos impactos em sua formação; sem entender como afetam sua atitude de estudar na universidade.

#### 4.1 Apreensão da realidade universitária, do trabalho discente e da atitude científica

Ao responderem sobre como percebem ações estudantis segundo suas avaliações próprias relacionadas com questões afirmativas apresentadas no questionário, os informantes deixam transparecer concordância — ou não — com tais afirmações. O resultado pode revelar suas atitudes no ambiente acadêmico, pois ao respondê-las usam os critérios que julgam ser coerentes com suas ações e atitudes. A tabela a seguir expõe em números as respostas.

TABELA 1. Pontuação de respostas de graduandos da UFU referente à variável atitude de estudar na universidade

PARÂMETRO DE AVALIAÇÃO		PONTUAÇÃO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Desfavorável à atitude de perceber criticamente o ato de estudar na universidade.	Totalmente	30 a 60	0	0
	Moderadamente	61 a 90	2	1,8
	Ligeiramente	91 a 120	10	9,0
Favorável à atitude de perceber criticamente o ato de estudar na universidade.	Ligeiramente	121 a 150	44	39,6
	Moderadamente	151 a 180	47	42,3
	Totalmente	181 a 210	8	7,2
<b>Total</b>			<b>111</b>	<b>99,9</b>

Fonte: elaboração para a pesquisa — dados dos questionários

Quase cinco sextos dos informantes são favoráveis à atitude de perceber criticamente a prática de estudar na universidade. A maior frequência das respostas se refere ao parâmetro *moderadamente* (42,3%); a menor, ao parâmetro *totalmente* (7,2%). Menos de um terço respondeu desfavoravelmente em relação a tal atitude. Esses dados, essenciais, ajudam a entender a atitude do graduando que diz de seus comportamentos na prática social do estudo.

Também convém descrever resultados relativos a medidas de tendência central e variabilidade. Para essa variável — atitude de estudar na universidade —, a moda é 153,0; a mediana é de 149; a média é de 147,17; e o desvio padrão é de 22,01. A pontuação mais alta observada (máximo) é de 194; a pontuação mais baixa observada (mínimo), de 70. Assim, a amplitude é 124. Veja-se o gráfico a seguir.

GRÁFICO 6. Localização de medidas de tendência central entre as atitudes desfavorável e favorável

			Moda (153)			
			Mediana (149)			
			Média (147)			
*	*	*	*	*	*	*
30	60	90	120	150	180	210
Atitude desfavorável						Atitude favorável
	Mínimo (70)				Máximo (194)	
		Amplitude (124)				
					Desvio Padrão	
					22,01	

Fonte: elaboração da pesquisa — dados dos questionários

A atitude dos graduandos de perceber criticamente o ato de estudar na universidade é favorável. A categoria que mais se repetiu foi a 153 (*moderadamente favorável*). Dos informantes, 50% estão acima do valor 149 e 50%, abaixo (*mediana*). Em média, os participantes se situam em 147 (*ligeiramente favorável*). Também se desviam 147, com média de 22 unidades da escala. As pontuações tendem se posicionar em valores pouco acima de médios no espaço escalar *ligeiramente favorável*.

Embora nenhum estudante tenha qualificado sua percepção de maneira totalmente desfavorável, oito (7,2%) consideraram o ato de estudar de forma totalmente favorável. No geral, os resultados tendem a apontar certo favorecimento dos alunos à percepção crítica da atitude de estudar; isto é, perceberiam satisfatoriamente a aproximação, o distanciamento e o entrelaçamento entre fatores internos e externos da prática educacional e os relacionariam conscientemente com seus trabalhos discentes. Assim, ficariam em interação com o trabalho docente, procurando fazer seus objetivos convergirem mediante leitura atenta e formativa do projeto político pedagógico da graduação, dos planos de cursos e das ementas. A interação constante com agentes da prática de estudar em *campi* — em especial na sala de aula e com participações ativas, em decorrência de planejamentos prévios — e sua leitura individual de mundo — intrinsecamente interligada ao social, em que um depende do outro para constituir o mundo humano — criam uma realidade: a universitária.

Tal processo supõe perceber a prática estudantil não de forma espontânea e naturalizada; mas sim como algo construído em um meio complexo: a realidade do estudar na academia; implica a atitude científica individual do discente ante o ser estudante e sua vivência não só no ambiente acadêmico, mas em outros que frequenta assiduamente no processo de ser graduando com uma diferenciação e expressividade tais, que repercutam em sua formação; ou seja, que a torne significativa em sentido lato. Dos informantes, quase 7% se alinharam nessa direção. Contudo, os dados não permitem afirmar que, no dia a dia da formação universitária, esses 7% agiriam tal qual presume o instrumento criado para medir a tendência do aluno a se perceber criticamente no espaço acadêmico; tampouco que vão ser bem-sucedidos academicamente de imediato.

Entre essa percepção e o sucesso almejado, parece haver outras variáveis interferentes na compreensão crítica do ser estudante de universidade, mas difíceis de traduzir em dados quantitativos. Em parte, incluem os *limites individuais* — preocupações excessivas e muitas faltas: de força física e mental; de disciplina para se manter concentrado e se situar no processo de estudar em universidade; de conhecimentos para lidar com material pedagógico numa perspectiva epistemológica; de equilíbrio físico e emocional para conviver em ambiente complexo com muitas relações de poder e demasiadamente competitivo; também incluem *obstáculos sociais* — fatores econômicos, familiares, culturais, religiosos, interacionais (virtual e presencial). Em parte, são as *potencialidades* de se posicionar ante as dificuldades com coragem de se afirmar existencialmente no contexto sociocultural; de conquistar espaço, liberdade e autonomia; de agir coerentemente com seu modo de pensar e de se expressar; de aprender a conhecer didaticamente e, ao mesmo tempo, usar e aperfeiçoar conhecimentos adquiridos na trajetória escolar — vivida e executada; de organizar projetos de estudos com base em planos de vida elaborados consistentemente; enfim, de canalizar energias para se disciplinar na ação de concretizar prontamente tais planejamentos.

Ainda assim, o questionário se mostrou útil para instigar um início de orientação educacional na universidade. Sua utilidade se mostrou na possibilidade de mapear, relacionar e padronizar respostas em função de uma mesma direção: perceber criticamente maneiras pessoais de lidar com a formação profissional acadêmica, tendo em vista suas atitudes individuais de estudo envolvendo ensino, pesquisa e extensão. A maioria dos informantes (42,3%) respondeu com *moderadamente*, enquanto 39,6% responderam com *ligeiramente*.

As respostas inquietam. Observadas em detalhe, algumas cujo conjunto forma as porcentagens dão uma medida da dimensão que os discentes precisam considerar ao analisar

suas atitudes estudantis em prol do aperfeiçoamento de sua formação. Por exemplo, à questão 4 do questionário (“Executo de modo pleno, atividades acadêmicas sem sentido para a minha formação universitária?”), a maioria das 111 respostas convergiu para a opção 1: discordo *totalmente*: 25 informantes (22,3%); seguem-se opção 2: discordo moderadamente: 19 informantes (17%); e opção 3: discordo ligeiramente: 9 informantes (8%). Todas as respostas se localizam em parâmetro de avaliação desfavorável à atitude de perceber criticamente o ato de estudar na universidade. Além disso, 24 informantes (21,4%) convergiram à opção 4: não concordar nem discordar.

Parece que os informantes não buscam relacionar suas ações diretamente com a realização de quaisquer atividades apresentadas a eles e que veem como alheias e sem sentido em sua área de formação profissional. Ou então se abstêm de relatá-las. Se assim o for, é provável que parte dessa atitude decorra de desconhecimentos da estrutura curricular e dos objetivos que a formação presume para o perfil do egresso, como mostra o projeto político pedagógico das graduações, ao menos da UFU. Essa dimensão, por ser da ordem do detalhe, mostra-se só quando se inter-relacionam resultados quantitativos em um tratamento reflexivo dos modos estudantis de agir na academia; modos que, muitas vezes, prejudicam o discente por completo ao distanciá-lo de desempenhos elevados e aproximá-lo mais rapidamente de uma reprovação disciplinar sucessiva.

É claro, o exemplo enfoca *uma* questão em particular; mas seria plausível mirar em várias outras questões. Como se avalia aqui o todo das respostas — um total —, escapa ao escopo do estudo tratar de detalhes didáticos mais pertinentes, como os momentos de orientação individual ou grupal; tal tratamento fugiria ao foco central da pesquisa aqui descrita: conhecer as atitudes individuais e conjuntas de graduandos da UFU em relação ao estudo universitário e suas formas de prática social quando lidam com aspectos passíveis de influenciar significativamente suas maneiras de ser, relacionar-se e agir no contexto das práticas educacionais da universidade; sobretudo quando se vinculam o aprender sistemático e os objetivos e procedimentos pedagógicos do trabalho docente.

O teste alfa de Cronbach determinou a confiabilidade do questionário — de uma variável e três dimensões, supracitadas — em 0,899, indicativo de confiabilidade elevada (SAMPIERI, 2013, p. 315–8). A tabela a seguir apresenta resultados de estatística inferencial por meio das correlações entre esses quatro itens do questionário.

TABELA 2. Correlações entre realidade universitária, trabalho discente, atitude científica e atitude de estudar na universidade

		CORRELAÇÕES			
		Realidade universitária	Trabalho discente	Atitude científica	Atitude de estudar na universidade
<i>Realidade universitária</i>	Correlação de Pearson	1	0,549**	0,589**	0,834**
	Sig. (2 extremidades)		0,000	0,000	0,000
	N	111	111	111	111
<i>Trabalho discente</i>	Correlação de Pearson	0,549**	1	0,503**	0,787**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	111	111	111	111
<i>Atitude científica</i>	Correlação de Pearson	0,589**	0,503**	1	0,877**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	111	111	111	111
<i>Atitude de estudar na universidade</i>	Correlação de Pearson	0,834**	0,787**	0,877**	1
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	111	111	111	111

\*\* A correlação é significativa ao nível 0,01 (2 extremidades, em ambos os sentidos entre a variável e suas dimensões).

Fonte: elaboração para a pesquisa — dados dos questionários

Como se lê, dentre os itens correlacionados, todos foram significantes e positivos. A intensidade da correlação de Pearson foi maior (0,877) entre atitude científica e atitude de estudar na universidade. Quer dizer: quanto maior for o grau de consciência e conscientização do estudante sobre sua percepção de participação na construção do conhecimento científico, maior tende a ser sua compreensão crítica de sua atitude de estudar.

É uma “correlação positiva muito forte”: o valor do coeficiente de Pearson é maior do que 0,75; o mesmo raciocínio vale para outras correlações: para maior X, maior Y (SAMPIERI, 2013, p. 327). Torna-se uma associação forte porque a maioria das 111 respostas para cada uma das sete questões — relativas à dimensão *atitude científica* — tende ao item 7 — *concordo totalmente* — no parâmetro favorável à atitude crítica; por exemplo, quando se refere à convivência acadêmica como auxílio para compreender o espaço produtor do conhecimento. Das respostas, 47 (42%) consentem plenamente.

Assim ocorre quanto às outras afirmativas: seus trabalhos acadêmicos têm referências metodológicas, 27 (24,15%); a participação em pesquisa eleva a execução de estudos universitários, 43 (38,4%); a presença em eventos científicos é importante para participação ativa em aulas, 24 (21,4%); a intervenção nas aulas é feita por estudantes que dominam o conteúdo — 27 (24,1%); a análise de plano de curso contribui para a execução de atividades acadêmicas, 25 (22,3%); o ensino, a pesquisa, a extensão e o trabalho docente se relacionam com a prática discente, 27 (24,1%). Todas seguem a direção da concordância plena.

Diferentemente, no que se refere a saber se “na minha prática discente, percebo-me como participante da construção do conhecimento”, as respostas (27, ou 24,1%) foram para o item 5: *concordo ligeiramente* com essa atitude crítica. Também houve duas exceções: se o “uso de procedimentos da pesquisa auxilia diretamente na solução de meus problemas cotidianos sociais e individuais”, 25 (22,3%); e se “minhas leituras (de obras científicas e do mundo cotidiano) se inter-relacionam com meus modos de atuação na universidade”, 29 (25,9%). Ambas apontam o item 4: *não concordo nem discordo*. Talvez porque exijam uma reflexão analítica e relacional sobre a construção e o entendimento da realidade universitária; uma reflexão ainda incomum em meio acadêmico.

De fato, Barros (1986), Demo (1998; 2000; 2009; 2010), Silva (2013) e Severino (2007; 2009), dentre outros autores, têm abordado o pensar estudante universitário e até recomendam procedimentos — por sinal, úteis — para focar esse assunto. Mas o tratamento dado à matéria neste estudo é peculiar, porque as ideias e intenções subjacentes à elaboração do questionário surgiram da observação atenta e sistemática de ações estudantis no dia a dia laboral acadêmico; em um cotidiano permeado pela tentativa de superar condições de risco e vulnerabilidade passíveis de levar ao fracasso universitário, ou seja, à evasão — tal qual nos demais estágios da educação.

Com efeito, os índices de correlações expressivos dentre as dimensões, e entre estas e a variável, corroboram a existência de interdependência no modo de apreender a realidade universitária e o reflexo do trabalho discente e da atitude científica — juntos — na atitude de estudar na universidade.

#### 4.2 Ciclos autorreflexivos de entendimento do risco acadêmico

Após a organização dos procedimentos de análise, os relatos orais e escritos dos informantes foram separados, segmentados e reorganizados como resumos interpretativos. Guiou essas ações um código-chave (ou categorização): o termo *risco acadêmico*, que — convém reiterar — refere-se à condição institucional de graduandos com problemas de desempenho nas atividades estudantis, traduzidos por quase sempre pela reprovação, às vezes constante e sucessiva. O código foi dividido em quatro subcódigos: “percepções sobre estudar, aprender, pesquisar e ser universitário”; “dificuldades interferentes na vida universitária”; “fatores interferentes no desempenho acadêmico” e “ação discente de restrição à situação de risco acadêmico”.

Neste momento da análise, a exposição desses elementos não segue uma sequência mecânica porque, em geral, emergem na vida estudantil de maneira caótica e imediata, em

especial os três primeiros; o quarto — pode-se pensar — surge da tomada de consciências quanto aos anteriores. Por isso, a apresentação e a análise seguem uma espiral de ciclos autorreflexivos, a começar do entendimento do que ocorre na prática estudantil, na organização de um planejamento de estudos norteadores de transformações atitudinais no espaço acadêmico. Segue-se a observação do processo e de ações passíveis de auxiliar a mudança, assim como a avaliação autorreflexiva sobre o todo e suas decorrências e, então, o replanejamento (KEMMIS; WILKINSON, 2002). A apresentação se vale de verificação circunstanciada via apontamentos ponderados; ou seja, constitui sínteses analíticas de todos os segmentos codificados, das expressões orais e escritas, primeiramente de cada estudante, depois de cada grupo representativo, a fim de chegar a um geral abrangente.

*Percepções sobre estudar, aprender, pesquisar e ser universitário.* Esse subcódigo inclui entendimentos dos graduandos quanto à condição de risco acadêmico relacionado com sua compreensão da prática estudantil objetiva, vivida, concreta, peculiar de um local institucional específico — a UFU. Não por acaso, em um contexto de pesquisa-ação participativa, as entrevistas semiestruturadas procuraram separar as práticas objetivas daquelas imaginadas, desejadas e faladas pelos estudantes ou mesmo por pessoas próximas que lhes influenciam o modo de perceber o ensino e a aprendizagem em universidade.

Tais percepções são importantes para a vida estudantil. Compõem o processo de aprendizagem e se referem ao ato de estudar como fundamental para apreender o novo. Mais que isso, relacionam-se com um aprender fundado na pesquisa segundo metodologias (métodos). Consistem em um ato de se preparar para alcançar um objetivo: construir conhecimentos para agir competentemente no campo abrangido pela graduação escolhida. Esses atributos parecem se projetar na fala de um informante: “[...] ir às aulas e prestar atenção; analisar o que foi anotado e daí tirar suas dúvidas; ir à sala do professor para sanar dúvidas e resolver a lista de exercícios, caso haja dúvidas procurar o professor novamente (DISCENTE 56, 2014).

O entendimento de alguns sobre o aprender supõe absorver, apreender e obter um conhecimento novo da universidade como ferramenta útil para facilitar o alcance dos objetivos do estudar em universidade, a exemplo do formar-se profissionalmente; supõe questionar, discutir e analisar para chegar a constatações que levem a conclusões. A compreensão de outros, porém, não se expressa acerca desse assunto; até então não haviam pensado aplicadamente sobre a temática.

Consultas ao acervo da biblioteca, buscas nas internet e leitura de artigos e livros compõem a percepção de muitos entrevistados do que seja pesquisar; percepção que se

completa com a ideia de “[...] fazer algo novo, na sua vida. E ter curiosidade” (DISCENTE 61, 2014). Tem-se a noção de que é algo de que se deve gostar de maneira geral; por exemplo, ler/ouvir e entender uma notícia, compreender algum fenômeno natural, saber como funcionam os equipamentos no diagnóstico de doenças que afetam a saúde; procurar; ter curiosidade por entender as coisas. Como os informantes tiveram pouco contato com a pesquisa sistemática, é provável que o contato com pessoas já formadas tenha dado base para tais percepções, que se relacionam com o descobrimento de coisas da natureza e o desenvolvimento de novos conhecimentos úteis socialmente. São ideias gerais, comuns, sem muitas referências à pesquisa científica: aquela praticada em espaços próprios; que tem procedimentos técnicos e operacionais apoiados em suporte epistemológico e teórico-metodológico destinado a produzir conhecimentos sistematizados e aplicáveis para ser disseminados na sociedade (SEVERINO, 2009).

Ser estudante é não só obrigação, responsabilidade; também é entender como o mundo objetivo e o subjetivo funcionam, é ter uma formação para aprimoramento humano. Em geral, essa visão se alinha na opinião dos que têm pais e/ou irmãos formados em cursos superiores — ou seja, que têm capital cultural, diria Pierre Bourdieu (1998) — e acreditam que cumpriram suas obrigações e exerceram seus direitos e deveres. Estar integrado a uma instituição traz, então, a visão de que “[...] é preciso estar nesse universo [o universitário], ter responsabilidade, compromisso, um objetivo a atingir” (DISCENTE 61, 2014).

Ser aluno universitário é, também, aprender uma profissão que presuma usar conhecimentos construídos na graduação em prol da garantia de uma ocupação profissional. Tal aprendizado pressupõe estudar profissionalmente. Os participantes da pesquisa parecem não ter clareza nem discernimento do que significa ser um estudante profissional; apenas acreditam que tal adjetivo agrega um significado útil para pensar na execução de tarefas; que os incita a dar atenção mais a esse momento da vida. Afinal, “[...] antes [dos encontros de apoio pedagógico, eu] achava que seria somente uma fase de transição para vida profissional, para o mercado de trabalho, e no momento percebe que precisa aprender a vivenciar, dedicar mais” (DISCENTE 61, 2014).

Alguns participantes se referiram à vida estudantil universitária como fase da vida deles a que se dedicam para adquirir conhecimentos e aprender sobre dada área profissional. Para outros, ser discente — e não só isso — é ser alguém atuante que produz e que transforma a realidade objetiva.

Localizadas no contexto histórico-cultural-institucional — o da universidade — e de interações sociais complexas — as do processo inicial de construir elementos para entender



ações estudantis —, tais expressões, ainda que simples e diretas, tendem a distanciar o aluno do que foi buscar numa graduação: em última análise, concluir satisfatoriamente o curso que escolheu. Tal objetivo pode ser analisado com rigor, porque se constitui de processos não só psíquicos, mas também sociais derivados das relações “consigo”, “com os outros” e “com o mundo”; mundo que “[...] pode ser conceitualmente inventariado e articulado” (CHARLOT, 2000, p. 57).

Considerá-lo assim requer compreender a prática como algo que tem aspectos “objetivos (externamente fornecidos)” e “subjetivos (internamente entendidos e interpretados)”. Não por acaso, “[...] ambos necessários para se entender como qualquer prática é realmente exercida...” (KEMMIS; WILKINSON, 2002, p. 58). Essas noções podem guiar o pensar e o agir reflexivos sobre o que o espaço acadêmico apresenta de peculiar: aulas, leituras, debates, eventos, reuniões etc.; sobre o que significam e sobre como repercutem nos modos discentes de experimentar a vida *intracampi*. Se entendidas conscientemente com base no real, tais noções se tornam “[...] um processo dinâmico de reflexão e autorreflexão que dá à agência humana na história seu caráter dinâmico, fluido e reflexivo” (p. 59).

Com efeito, são atividades reflexivas porque os informantes, de livre e espontânea vontade e imbuídos de um querer factual, envolveram-se com o que, muitas vezes, impede-os de compreender o que ocorre não só de fato nas suas ações de ser estudante, mas também de modo a minar esforços físicos e energias mentais; ou seja, o que pode redundar em falta de resultados, em desempenho aquém da expectativa. Para os informantes já está claro que precisam transformar a maneira como se implicam no processo de estudar em universidade: perceber distorções, incoerências e contradições sociais e individuais para superá-las.

*Dificuldades interferentes na vida universitária.* O segundo subcódigo agrupa impedimentos prejudiciais à vida estudantil universitária. Foram captadas em expressões comuns dos informantes ao falarem sobre sua situação de risco acadêmico em associação com seu contexto cultural, social, econômico, emocional e familiar. A intensidade da vida social — ir com amigos a festas, ter contatos virtuais etc. —, às vezes, interfere negativamente no desempenho estudantil do graduando. Conforme for o nível da intensidade, os resultados podem ser agravantes, como diz um aluno participante da pesquisa: “Perdi o foco da faculdade e não sentia vontade nem de levantar da cama, muito menos de ir nas aulas e quando eu ia, eu era displicente, não prestava atenção na aula, não estudava, assim, reprovei por falta e por frequência” (DISCENTE 12, 2012).

Aparentemente, desviar a dedicação ao curso para outros interesses — à vida social intensa, por exemplo — pode acarretar reprovações por nota e frequência. Disso se infere: as

causas do risco acadêmico se originam em outras situações e tem consequências não só na vida acadêmica. Tal inferência se apoia neste relato:

Semestre passado, eu estava numa fase da minha vida que eu estava insatisfeito com o curso e estava indeciso se era isso mesmo que eu queria para mim, se era mesmo esse o curso que eu queria me formar. Juntando todos esses fatores, eu tive início de depressão, também por depender do meu pai para tudo, pois já tenho idade para não depender mais dele (DISCENTE 12, 2012).

Perceber a situação inadequada à conclusão da graduação pode fazer o aluno reorganizar seus objetivos de vida, de modo a priorizar o curso e o interessar pelas disciplinas; mas tal possibilidade esbarra na necessidade de trabalhar para auxiliar o orçamento familiar. Se não houver administração e sincronia do tempo de trabalho com os objetivos estudantis, então tende a haver subtração de um tempo valioso para dedicação real aos estudos, usado para dirimir preocupações e em compromissos associados com a experiência laboral. O trabalho pode demandar um consumo de energia física e mental humana que repercute negativa e diretamente no tempo do estudante para se dedicar às causas acadêmicas.

O problema não é o trabalhar. Se o tempo do trabalho for conjugado com o tempo de estudo equilibradamente, trabalhar pode ser até útil para solidificar o comprometimento com os estudos. O problema é a forma de lidar com o trabalho. Se não for planejada, pode afetar duramente qualquer proposta de estudo, qualquer intenção de se formar para ter uma profissão mais promissora. Por ironia, a necessidade de trabalhar para suprir demandas financeiras imediatas vem anular o desejo de se formar em um curso que redunde em uma profissão cujo exercício laboral convirja para projetos de vida e demandas não imediatas, de longo de prazo; por exemplo, constituir família, melhorar as condições materiais da família constituída, construir patrimônio...

Os relatos dos informantes apontam que, na vida estudantil de graduandos da UFU, é comum ter de lidar com problemas familiares, econômicos e pessoais enquanto ela vai se desdobrando com mais vigor a cada dia. Essa lida se impõe de tal forma à resolução de questões acadêmico-estudantis propriamente ditas, que repercute direta e negativamente no desempenho discente. O impacto tende a ser maior aos que falta planejamento estudantil, aos que têm dificuldades disciplinares (por exemplo, usar conhecimentos matemáticos não construídos desde a educação básica) e não podem contar com a sensibilidade docente para tentar subverter um estado de coisas negativo.

Bolsas de assistência universitária — alimentação, transporte e moradia — podem amenizar a necessidade de trabalhar para complementar o orçamento familiar; mas ajudam pouco a suprir a carência de planejamento de estudos, a falta de comprometimento com a universidade e não apropriação do mundo acadêmico. Aliás, uma coisa não pressupõe outra. Se estas são ações institucionais importantes, então é preciso haver trabalhos de orientação para discente a fim de que desenvolva uma percepção de si no meio universitário com ciência de suas limitações e suas potencialidades. Os dados apontam essa condição.

A falta de compromisso claro e decidido com o fazer acadêmico é inconveniente-chave da vida universitária, como se infere das falas dos informantes. A não dedicação ao curso teria vínculos fortes com a falta de convicção do que se quer para a vida. Da incerteza brota a necessidade de mais dedicação, mais estudos e de mais atenção às aulas e à vida universitária. Na incerteza, abre-se uma lacuna na regularidade e no empenho ao desenvolver trabalhos em grupo que levam a um julgamento negativo que abala a percepção do grau de seriedade com que dado aluno estuda. Não por acaso trata-se de uma lacuna em que a ação docente se faz necessária para equalizar desequilíbrios.

O descompromisso discente com o estudo universitário se evidencia, ainda, em condições destacadas oralmente pelos informantes quanto ao cumprimento de tarefas estudantis: necessidade de propósito (foco) ao lidar com afazeres, pois tendem a realizá-los às vésperas da data de entrega ou de avaliação proposta pelo docente. Em parte, isso ocorre porque se usa pouco o tempo fora da sala de aulas para realizar as tarefas; e não uso do tempo extraclasse se vincula ao não planejamento e à não sistematização adequada do tempo para fazer os trabalhos. A fala de um graduando é sintomática dessa falha na vida acadêmica:

[...] [no semestre anterior] eu vacilei muito, não prestava atenção direito nas aulas e, quando eu prestava atenção, eu fugia do foco, e minha cabeça estava em outro mundo, e não conseguia fazer os exercícios das listas. Eu ia raramente à monitoria. Conversava de vez em quando nas aulas, dormia raramente em algumas aulas. Nos horários fora de aula eu trabalhava com meu avô em serviços gerais. Usava o computador, a maioria das vezes, para entrar em redes sociais [*on-line*] e, poucas vezes, para fazer pesquisas. O que me fez para eu ser reprovado na matéria. E também a matéria custava entrar na minha “mente”, custava entender, por isso que eu não conseguia fazer as listas [de exercícios propostas nas salas de aulas]. Agora, esse semestre eu pretendo focar mais nos estudos, o que também eu não fazia semestre passado, e esse semestre eu estou me esforçando mais e pretendo passar em todas as matérias esse semestre. Se não der, pelo menos eu tentei (DISCENTE 62.2, 2014).

Essa passagem permite delinear um desdobrar de ações: a distração persistente nas aulas redundando na incompreensão do conteúdo ministrado; e a falta de compreensão se sustenta porque

não se recorre ao trabalho de monitoria oferecido pela instituição nem ao tempo de atendimento docente. Parece haver um alheamento quase total da participação efetiva em práticas educacionais comuns a uma graduação; assim como certa consciência desse *estar alheio* ao estudo, certa compreensão da situação. Daí a projeção de um semestre letivo diferente: com mais esforço.

Mostrou-se comum nas falas dos informantes certa sensação de desleixo quanto a se perceberem como pessoas menos empenhadas (dedicadas) no estudo. Afinal, em geral subtraem o tempo de estudar em favor de outra atividade, sobretudo daquelas que distraem; por exemplo, uso de computador para relações sociais e jogos virtuais, dentre outras funções. Essa atitude, que se mostra mais no fim dos primeiros períodos de curso, contribuiria diretamente para a falta de dedicação e foco no estudo, de concentração, de prioridade e de presença nas aulas, em especial no momento das avaliações.

Foi recorrente nas entrevistas a manifestação de emoções como nervosismo, ansiedade, abatimento, percepção de falta de sinceridade, medo, depressão, dentre outras, derivadas da lida com problemas pessoais. Estes seriam, então, interferências na vida estudantil universitária. Supostamente, problemas pessoais desequilibram a maneira de viver cotidianamente, pois trazem tristeza e preocupação: sentimentos que podem afetar a concentração porque se associam com pensamentos tendentes a se superporem a outros. Mais que o desempenho estudantil na vida acadêmica, são prejudicadas as relações pessoais com amigos e familiares. Fica-se vivendo à mercê das flutuações emocionais, tal é a incapacidade geral de lidar com situações problemáticas. Como consequência, vêm o desânimo, a desmotivação e o descontrole no momento de ser avaliado. Entre essas circunstâncias e a cogitação de abandono das disciplinas, a distância pode ser curta.

Na maioria das vezes, estudantes na situação de risco acadêmico são sensíveis e afetados por quase tudo que lhes ocorre. Ora são os professores cujas aulas não instigam a participação; ora são as pessoas de convivência diária cuja atitude provoca desapontamentos e das quais tende a haver afastamento. Ora são as pessoas pouco sinceras; ora são os pais do aluno com dependência econômica que entende já ser adulto o suficiente para se sustentar. Na expressão dos informantes, pessoas e atitudes seriam responsáveis pelo início do esgotamento físico e mental que repercute na falta de ânimo para estudar; ou seja, para reprovar nas disciplinas.

Problemas familiares como doenças graves, mortes e relacionamentos conturbados, críticas contundentes sobre desempenho escolar e afazeres domésticos em excesso, até o sucesso de um parente em um curso superior: tudo pressiona de tal modo, que altera significativamente a maneira como graduandos na condição de risco acadêmico lidam com seus

trabalhos acadêmicos na universidade e fora dela. Além disso, seja na construção civil, no comércio, na indústria ou nos serviços gerais, atividades laborais esporádicas de discentes para complementar renda familiar suprimem parte dos esforços e da força para sustentar um envolvimento maior convicto com as demandas que a graduação impõe.

Reprovações sucessivas nas mesmas disciplinas geram críticas severas quando os cursos escolhidos se associam com a formação de pai e/ou mãe, em geral feita em instituições privadas constituídas de faculdades isoladas ou centros universitários, sempre voltados à educação com pouco investimento em pesquisa e eventos científicos. Quando a área de formação de pai/mãe difere daquela almejada pela prole em uma universidade pública (voltada ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão de maneira indissociável), ocasionalmente os pais tentam ajudá-los, mas não conseguem dadas as suas limitações intelectuais para lidar com os conteúdos; sobretudo, não entendem claramente a relação dialógica entre ensinar e aprender.

Discentes que têm boas relações familiares, mas moram longe da família, também, enfrentam problemas. Como costumam revê-la em fins de semana e feriados, em momentos de encontros festivos e comemorativos, a tendência é se esquecerem dos compromissos educacionais; ou, então, quando tentam realizar, faltar-lhes habilidades para empreender estudos sistematicamente. Estes são casos de adaptação lenta a um novo ambiente, em especial por causa da mudança de cidade. Sentem a falta da família, do local onde nasceram ou onde viviam havia muito, onde estão várias amigas da infância. No caso de pais ou irmãos mais velhos que cursaram ciências exatas com sucesso na UFU e ocupam empregos formais, parece haver certa imposição velada, certa obrigação de aprovação em todas as disciplinas. Afinal, os bem-sucedidos conseguiram. Não só são exemplos; são também apoiadores — como toda a família às vezes é.

*Fatores interferentes no desempenho acadêmico.* O terceiro subcódigo aglutina posicionamentos verbais do graduando na condição de risco acadêmico e supõe fatores pedagógicos, didáticos e institucionais interferentes no desempenho discente. Tais fatores designam os alunos no processo de adaptação à rotina de sala de aula, no planejamento estudantil, na execução de atividades, na assimilação de conteúdos, na falta de preparação para acompanhar o curso, no agir no espaço intra e extrauniversitário, nas ações docentes de sala de aula, enfim, nas interações formais e informais de estudantes com professores, monitores e funcionários administrativos. Nos informantes da pesquisa, o emergir de concepções entrelaçadas com esses fatores deixa transparecer certas dificuldades na compreensão sequencial de aprender no ensino superior. Falam da complexidade de entender disciplinas, sobretudo de ciências exatas e da terra, bem como as engenharias, ministradas por alguns

docentes. Acreditam que exigem muito envolvimento e noções claras de matemática básica não trabalhadas no ensino médio.

Essa queixa foi recorrente na fala dos participantes que estudaram em escolas públicas. Relatam ter ouvidos de professores, monitores e colegas que não conseguem assimilar bem os conteúdos. Concordam que não foram preparados suficientemente para as exigências da graduação. Dizem não ter construído uma base sólida na trajetória escolar. Não por acaso, citam notas baixas em questões associadas com tais conhecimentos no processo seletivo. Evidenciam essas complicações na resolução exercícios de cálculo diferencial e integral, algoritmo, programação e lógica que demandam soluções criativas e que permeiam mais de uma área da ciência.

Além disso, às vezes estudantes de todas as áreas destacam dificuldades em ler, interpretar e escrever adequadamente. Dizem não conseguir se expressar pela escrita, não dominar procedimentos de apreensão e organização de ideias como fichamento, esquemas, resumos e resenhas; não por acaso, exigências do processo de leitura e escrita acadêmicas. Em outras palavras, não dominam o processo de realizar leituras formativas, conforme mencionadas por Barros (1986) e Lakatos (2010). As dificuldades se acumulam na organização e na apresentação de informações, como na comunicação de trabalhos acadêmicos em sala de aula ou em eventos científicos, quando puderam se envolver.

Compreender procedimentos sistemáticos de expressão escrita coesa e coerente, com apresentação e elaboração de ideias principais e secundárias, com objetividade e concisão é uma demanda similar para alguns entrevistados; não importa a área de conhecimento a que pertence a graduação escolhida. Foram relevantes as justificativas para o baixo desempenho no que se refere ao “coeficiente de rendimento acadêmico”, seja por exigências institucionais, seja por considerações sobre a avaliação de sua situação acadêmica para início de orientação educacional reflexiva.

Os motivos prejudiciais à eficiência estudantil não aparecem isolados, ou seja, como passíveis de compreensão simples e direta; pelo contrário, surgem de maneira caótica, não coerente, sem forma, sem definição clara. Antes de os perceberem racionalmente, os estudantes já sentem seus efeitos. Em primeiro lugar, nas notas de avaliação presentes no histórico escolar; depois, no modo de agir ante as tarefas ao contorná-los, dificultando a adaptação à rotina de ir às aulas, organizar horários, ter tempo disponível para executar atividades e interagir bem no ambiente universitário.

Quando tentam avaliar os resultados presentes no histórico, sentem angústia, tristeza e incompetência. Sentem-se como incapazes de superar a situação. Ante exercícios mais difíceis

e exigentes, a desistência é saída fácil — em que pese o atraso que provoca no acompanhamento das disciplinas. Atraso cujo termômetro é o aumento de conversas paralelas e desconexas durante as aulas, assim como o é a falta de dedicação ao estudo no período extraescolar. Em outras palavras, são indivíduos sem diretrizes refletidas para conduzir sua rota acadêmica. Vivem em um mundo da pseudoconcreticidade, no nível da práxis utilitária — diria Kosik (1976). As consequências aparecem nas ações discentes; por exemplo, no estranhamento e na timidez para participar, oral e ativamente, de atividades e interações em sala de aula. Sentem-se meio deslocados. Não conhecem alguém com mais intimidade. Não se relacionam. Mesmo com muitos esforços empreendidos por alguns estudantes, tornam-se poucos produtivos; o que os pares não percebem, em razão de relações pessoais superficiais. Não conseguem transformar ações em resultados eficazes. Sobretudo, desconhecem meios pertinentes de fazê-lo para ser mais eficientes.

A dificuldade em aprender advém, justamente, de um não se situar intencionalmente na sala de aula e fora dela, de uma descalibração das ações em prol da aprendizagem. Falta planejamento estudantil para cadenciá-las e discipliná-las. Fica velada a percepção do que está a ocorrer de fato na trajetória estudantil: dos limites pessoais e sociocontextuais a ser superados; das potencialidades impedidas; da necessidade de assumir compromissos; dos objetivos gerais e específicos que traduzem metas alcançáveis plenamente; das estratégias associadas com atitudes e ritmos próprios; de um cronograma executável segundo a realidade discente objetiva; de uma agenda livre de sobreposições de tempo; enfim, de uma avaliação periódica programada.

A maioria dos participantes disse não estudar sistematicamente porque lhes faltam conhecimentos de como planejar, executar e avaliar o planejamento de estudo. Dizem que não vivenciaram realidade parecida na educação básica; ou seja, não apreenderam maneiras de avaliar e entender procedimentos para organizar trabalhos escolares. A finalidade era absorver conhecimentos transmitidos pelos professores. Entender como aprendem, estudam e se relacionam no meio escolar não era prioridade no rol de ensinamentos a ser aprendidos no ensino fundamental e médio.

Estudar na *universidade pública* mostrou ser diferente de estudar na *escola pública* (também na particular). A falta de entendimento de regras associadas com conteúdos de cada disciplina para acessá-los e construir conhecimentos significativos, em geral, produz desânimo na execução do trabalho discente; o que pode ajudar a baixar equitativamente o desempenho nas avaliações. Essa possibilidade se projeta na expressão de alguns entrevistados. Eles apontam descompromisso com a atenção nas aulas; despreparo para entender os conteúdos;

ausência em atividades individuais e grupais, em apresentação na sala de aula, em monitorias e em encontros com professor para sanar dúvidas. Quem se inicia em trabalhos grupais e acha que a discussão sobre dado assunto flui tem oportunidade de ouvir, explicar e trocar experiências. Logo, é compreensível que tenda a ser mais bem-sucedido na avaliação.

Falando de outros participantes dizem que a infrequência nas aulas foi por falta de vontade; não porque era preciso fazer outra coisa. Acreditam que suas ações estão envoltas pela falta de motivação e desorganização do tempo para cumprir obrigações estudantis. Muitos adiam tarefas que poderiam contribuir para melhorar sua situação. Dedicam-se ao estudo na véspera da data de avaliações e à produção de trabalho disciplinar — individual e até grupal — quase na data-limite definida pelo professor. Esse último cenário produz o medo da reprovação porque repercute na perda de oportunidades: iniciação científica, intercâmbio internacional e participação em projetos (aeromodelismos, robótica e computacional), empresa júnior e no Programa de Educação Tutorial;<sup>17</sup> sobretudo, leva à inconclusão de disciplinas cuja aprovação é requisito para cursar outras. Outra consequência está no medo da opinião de colegas e familiares sobre tais resultados negativos.

Os graduandos informantes da pesquisa concordam que a condição de risco acadêmico lhes coloca ante a necessidade de pensar urgentemente no enfretamento e questionamento de uma organização prévia — uma agenda para controlar horários. Mas muitos não sabem por onde começar nem como se fundamentar. Por exemplo, existem os que têm mais disposição à noite e que deixam para agir nesse turno, seja estudo, tarefa doméstica ou diversão. Os horários de dormir são incoerentes com os da aula de disciplinas matutinas. Dada a falta de descanso integral proporcionado por um sono regular de oito horas (em que pesem as idiosincrasias de cada um), a tendência é um despertar já com indisposição, nefasta para a atenção e concentração na hora da aula. Também há quem, ao iniciar o estudo, distraia-se facilmente com coisas corriqueiras; em casa, a dispersão vem por causa de comida, cuidados com plantas, lavagem de roupas e leituras alheias aos conteúdos acadêmicos, dentre outras atividades. O grau de dispersão é tal, que mesmo a consulta ao dicionário pode ser contraproducente, pois se estende a outras palavras que não só a que suscitou dúvida.

---

<sup>17</sup> O Programa de Educação Tutorial, criado em 1979, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), passou, em 2000, à responsabilidade da Secretaria de Educação Superior, do Ministério de Educação. Sua finalidade é “[...] apoiar atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão. Formado por grupos tutoriais de aprendizagem, o PET propicia aos alunos participantes, sob a orientação de um tutor, a realização de atividades extracurriculares que complementem a formação acadêmica do estudante e atendam às necessidades do próprio curso de graduação. As atividades extracurriculares que compõem o Programa têm como objetivo garantir aos discentes do curso oportunidades de vivenciar experiências não presentes em estruturas curriculares convencionais, visando uma formação mais abrangente, tanto para a integração no mercado profissional quanto para o desenvolvimento de estudos em programas de pós-graduação” (UFU, 2006, p. 4).



Os participantes relataram que têm problemas advindos dos professores. Alguns docentes não estariam motivados o suficiente para o processo de ensino e aprendizagem. Exemplo disso seriam atitudes como terminar o tempo da aula antes da hora regular, liberar a turma para sair mais cedo, não responder às dúvidas a contento nem interagir com os alunos. Com efeito, sobre as dúvidas, supostamente não recebem atenção devida dos professores, ou seja, não entendem as explicações. Parece haver barreiras de comunicação; ou seja, parece não haver interação efetiva.

A esses fatores, juntam-se o desvio do assunto em pauta e problemas de avaliação. Segundo os entrevistados, há distanciamento entre a maneira de explorar o tema em sala de aulas e a de elaborar questões avaliativas. Por consequência, a distância interfere nos resultados, porque as provas se apresentam como pouco conformes à exposição prévia e aos exercícios feitos. Chegam a acreditar que certos professores têm intenção convicta de exercer o poder de controlar quaisquer eventos que envolvam seus trabalhos. Com isso, às vezes prejudicam o desempenho discente.

Os informantes se referiram, ainda, à falta de didática dos docentes. Não explicam conteúdos programáticos de maneira clara, objetiva e sequenciada. Não envolvem a turma nas explicações dadas. Não apresentam entusiasmo, nem na fala nem na postura e nas maneiras. Não conseguem motivar os estudantes. Mas se há quem veja certos professores como poucos didáticos, também há quem admita, em reserva, não se empenhar.

As entrevistas semiestruturadas dentro das orientações educacionais reflexivas em vários encontros semanais (cerca de seis com cada participante) revelam movimentos de aproximação entre discente e docente. Mostram-se em comentários sobre participação em sala de aula de produção de textos, sobre como conseguiram acompanhar explicações, anotar e se apresentar segundo os parâmetros avaliativos. Pensaram que não se sairiam bem, pois eram disciplinas cuja matrícula cogitaram trancar. Sentiram-se à vontade para participar da prática educacional ativamente.

Após compreenderem as condições da situação acadêmico-institucional e ficarem cientes da necessidade de planejar ações e executar o planejamento, variados participantes marcaram encontro individual com professores e monitores. O resultado da iniciativa foram melhorias significativas nas avaliações. O relato de um participante dá uma medida da repercussão:

Na disciplina de Estatística, teve um problema — no início da prova não conseguiu resolver bem as questões, demorou bastante, e, já no final, faltando 10 minutos, conseguiu entender e, assim, fez o restante da prova muito rápido

e acabou não tendo o tempo suficiente para desenvolver bem o raciocínio. Na lista de prova, conseguiu explicar para o professor e saiu de uma nota de 16 para 17 de um total de 30 pontos. Foi uma das melhores notas da sala. Turma formada para alunos do curso graduação em Sistema de Informação. Tem cerca de 40 alunos, sendo 4 da Engenharia Mecânica. Um aluno da engenharia tirou 18,5 [pontos], outro, 19, e outro, 16 (DISCENTE 56, 2014).

Situados no contexto universitário e cientes dos problemas da carreira acadêmica e da necessidade de gerenciar ações pessoais, muitos aprenderam a ponderar a situação apresentada, em vez de ser envolvidos por ela. Tentam mudar a perspectiva de observação sobre o ocorrido e procuram resolver a questão de maneira mais conveniente e adequada ao alcance de objetivos. Compreenderam os procedimentos de uma turma do período noturno: o cansaço de alunos trabalhadores se alinha no cansaço do professor que trabalhou nos turnos anteriores. A comparação com uma turma do matutino cuja maioria dedica tempo integral aos estudos leva à suposição de que o cansaço impõe um ritmo diferente, mais lento, menos intenso.

Com efeito, a situação de distanciamento discente relativamente às discussões grupais começou a evoluir para a tentativa de entendê-la. A situação permaneceu a mesma; mas mudou a maneira de lidar com ela. A situação não muda com ações individuais; muda com ações coletivas que envolverem o sistema educacional, as relações socioeconômicas e culturais de toda a sociedade. Enquanto isso, alunos cientes de seus limites, suas potencialidades e dos fatores interferentes na manutenção de uma formação acadêmica bem-sucedida mudam a maneira de compreender e lidar com obstáculos para superá-los em prol dos objetivos da formação; e essa mudança não pode ser ignorada: é um passo satisfatório em favor de transformações mais amplas.

Os participantes passaram a estudar mais para apreender e entender conteúdos, e menos para obter somente resultados positivos nas avaliações. Perceberam a importância da formação completa e significativa como maior que da formação voltada aos resultados, ou seja, a uma ocupação no mercado de trabalho. Eis por que se pode falar que experimentaram o aprender, sobretudo, como “modo de apropriação do mundo”, em vez da aprendizagem como forma de acessar “tal ou qual posição nesse mundo” (CHARLOT, 2000, p. 74).

Dentre outras circunstâncias, as conversas paralelas no momento de aulas; a falta de assiduidade, dedicação, interação efetiva com professores e de frequência à biblioteca e a eventos acadêmico-científicos; o alheamento a fatos culturais, políticos e ambientais, por exemplo, que ocorrem no espaço acadêmico; a cópia mecânica de conteúdos em sala de aula (sem entender, questionar e levantar); a infrequência às aulas após a sequência didática das apresentações ser entendida (seu entendimento cria uma confiança frágil de domínio de

conteúdos): tudo são características inerentes à vida estudantil de um graduando na condição de risco acadêmico, que não se projeta como aprendiz nem entende a fundo a razão de estudar em universidade.

*A ação estudantil de restrição à situação de risco acadêmico* é o quarto dos subcódigos que compõem o código-chave ou a categoria *risco acadêmico*. Tal ação reúne segmentos extraídos e codificados com base nos relatos orais e escritos dos informantes da pesquisa sobre superar situação de reprovação constante; às vezes com processo de jubilamento em andamento, ou seja, em vias de desligamento ou evasão. Evasão não só da instituição educacional, mas também das possibilidades de se reconectar com o ambiente universitário para entender conjuntura negativa noutra perspectiva.

Agora, esses alunos parecem ter mais domínio de suas ações estudantis. Copilam a expressão oral e escrita de conteúdos alusivos a atividades atitudinais apresentadas por eles. Seguem procedimentos fundamentados para interromper ou até suplantar ocorrências de reprovação por notas, frequência e trancamento de matrícula — parcial e total. Surgidas após processos reflexivos sobre a rota estudantil concreta e aquela realizada nos últimos períodos, tais iniciativas se projetam como verdadeiras táticas de ação.

Alguns presumem que o mau aproveitamento de notas resulta da falta de persistência para suplantar dificuldades de aprendizado, de comunicação com pares (dada a distância de colegas que repetiram o semestre e não puderam acompanhá-los no semestre atual) e de organização de um plano de estudos executável e eficaz para impedir acúmulo de conteúdo sem a devida revisão — ou seja, evitar o estudo de véspera. Outra causa do aproveitamento negativo seriam as tentativas de aprender sozinho. Um aluno expressa com contundência essas questões: “Para que não ocorra novamente esse número consideravelmente e preocupante de reprovações, pretendo me organizar melhor, dedicar mais tempo aos estudos e procurar ter uma melhor comunicação com os professores” (DISCENTE 26, 2013).

As entrevistas semiestruturadas mostraram, ainda, os anseios iniciados pelos informantes: a procura por ajuda profissional especializada na instituição; o enfrentamento da realidade em que se encontram sem aumentá-la ou diminuí-la, sem fugir ou ignorar que existe; a compenetração em afazeres estudantis de maneira ordenada e no tempo preestabelecido; a exposição de dúvidas aos responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem; o uso maior de recursos informacionais e de comunicação para se aperfeiçoar no procedimento de delinear pesquisas.

Os informantes ficaram cientes de que não se dedicaram piamente aos estudos nos primeiros períodos e de que não querem fugir dos compromissos. Estão dispostos a reparar

percalços da vida universitária para se manterem firmes e convictos na graduação. Afinal, necessitam captar bem o espaço institucional para aproveitar benefícios como bolsas de apoio, intercâmbios, monitorias e participação em eventos científicos etc. Não por acaso, fatores cruciais para alcançar os objetivos de uma formação universitária qualificada.

Alguns deixaram de exercer serviços remunerados, sobretudo, porque quiseram continuar a graduação cumprindo suas exigências; também porque conseguiram bolsas de assistência estudantil (alimentação, transporte e moradia). Por conseguinte, organizaram mais o tempo equilibrando as atividades. Aumentaram o tempo de dedicação ao estudo extraturno. Ponderaram as disciplinas em que deveriam se matricular. Diminuíram a carga de disciplinas conforme a agenda e os cronogramas de estudo preestabelecidos. Buscaram entender e aperfeiçoar técnicas e procedimentos de autoaprendizado. Parecem querer apresentar um novo entendimento do que ocorreu — e ocorre — com eles, pois tentam se apresentar sem medo de expor dúvidas, dificuldades e de se relacionarem com os outros. Falam de mais empenho. Chegam a enumerar em porcentagem as mudanças e os avanços em relação ao passado: “[...] posso dizer que eu mudei noventa por cento em relação aos semestres anteriores, minhas notas estão melhores, e eu tenho certeza que se eu continuar assim eu irei passar em todas as disciplinas que eu estou estudando” (DISCENTE 54, 2013).

É claro, reconhecem que precisam melhorar a interação com e no ambiente escolar, familiar e social em geral. Assentem que assim se concentrarão mais no que fazem. Para tal fim, pretendem administrar o tempo, ou seja, o horário e número de horas para as atividades, inclusive para o descanso e o sono. Pretendem rever a forma de usar o computador para que o entretenimento não se superponha às obrigações e práticas estudantis. Querem aperfeiçoar o aprendizado construído até aqui para gerir a vida discente para se tornar o mais independente possível da conjuntura vivenciada até então. Afinal, não sabiam que vivenciam fatores limitantes ao crescimento acadêmico; a exemplo de trivialidades que se tornavam objeto de uma preocupação excessiva que levava a lugar nenhum, ao não ser a um mínimo de desequilíbrio no estado emocional, nocivo a uma eventual reação para salvaguardar os interesses pessoais e cumprir as exigências educacionais e institucionais de uma graduação.

A reação alcança outras instâncias cujas práticas podem ser tomadas como medida de um equilíbrio derivado do planejamento estudantil.

Exemplo disso apareceu em falas externando a vontade de continuar as atividades físicas; estão cientes de que podem ajudar estabelecer uma situação de equilíbrio em meio a obstáculos de várias ordens que permeiam a prática estudantil universitária. Em que pese a validade dessa consciência, a prática regular de atividade sugere organização rigorosa do

aproveitamento do tempo e de disposição. Mais que isso, pode ser tomada faceta de uma mudança de atitude em relação à vida acadêmica. E não só. O deslocamento espacial e o esforço que a atividade física parecem se coadunar pouco com um ritmo de vida estudantil marcada pelo compromisso maior com a diversão e o entretenimento, com noites em claro e noites com poucas horas de sono, horários irregulares mesmo para a rotina acadêmica e na moradia, por exemplo. Outro exemplo de organização e equilíbrio foi a manifestação de vontade de participar da iniciação científica e/ou de projetos similares. O desejo surgiu após a leitura do projeto político-pedagógico de curso (da área de engenharia), ainda que superficial.

Desse cenário, cabe inferir uma vontade de controlar o impulso de querer mudar tudo de uma vez. Parece se solidificar uma consciência de que, às vezes, é preciso agir passo a passo. Reservar tempo para estudar matérias e iniciá-las de pronto, cuidar do bem-estar físico e mental para superar o desânimo: tudo sugere que passos estavam sendo dados e de que outros estavam na iminência de sê-lo.

Essas interpretações analíticas de fragmentos de textos escritos por estudantes, combinadas com reflexões fundadas na experiência vivenciada e construída de ser, estar e viver na universidade, tentam apresentar o movimento dinâmico entre as percepções iniciais do espaço de formação *universidade* e a tomada de consciência sobre o sentido e o significado da atitude estudantil em tal espaço. Nesse movimento residem as ações levadas a efeitos — ou não — para superar a condição de risco acadêmico. Mais que isso, estas considerações interpretativo-analíticas derivam de uma tentativa de compreender textos escritos por alunos após sua participação em oficinas pedagógicas para orientação educacional reflexiva sobre como conduzem suas práticas sociais de estudar: às vezes de forma contraditória. Nesses textos se lê uma autorreflexão importante para entender o processo de estudar na universidade e as consequências para a vida acadêmica porque foi feita por quem a vive dia a dia: o estudante em risco acadêmico.

A ideia concatenada entre os envolvidos na pesquisa e resultante desse procedimento pedagógico foi refletir sobre a carreira acadêmica segundo a satisfação e a insatisfação: problemas impeditivos do desempenho satisfatório; formas de proceder para concluir o curso com sucesso; maneiras de experienciar a ação de se fazer universitário em um contexto complexo: multissignificativo; de muitas inter-relações e compromisso; de intervenções de origem social, econômica, cultural, político, institucional, familiar e emocional que afetam o desempenho individual; um contexto que provoca inquietações passíveis de comprometer o prosseguimento em uma graduação.

Com efeito, uma aluna informante questionou a limitação de ações institucionais ainda não plenamente visíveis a todos, singularmente aos ingressantes no ensino superior. Trata-se da divulgação contínua de dados sobre as graduações: objetivos, estrutura curricular e perfil de egressos, trancamento de matrícula, processo administrativo de jubramento e evasão de cursos. O questionamento dela suscita a necessidade de promover debates sobre o contexto social do aluno que interfere contributivamente na transformação do conhecimento pela pesquisa e viabilizar o debate sobre práticas educacionais mais eficazes e úteis para aperfeiçoar a formação universitária (DISCENTE 31, 2015).

A aluna participante ainda enfatizou obstáculos ao cumprimento de seus objetivos: “[...] é importante pensarmos no que queremos e o que nós representamos para a sociedade, como pessoa, como estudante e como profissional”. “Por que pensar assim?” — questiona. Eis sua resposta: “Porque o estudo no país ainda não é prioridade governamental, tal como a educação e a saúde, as vagas nas universidades são limitadas, a falta de entusiasmos vem lá de cima, a valorização do profissional é desanimadora”.

A desatenção a tal realidade de pressão angustiante pode afetar estados emocionais e reduzir expectativas de realizar objetivos educacionais. Preocupa o cenário competitivo de uma sociedade tecnologizada que requer segurança ao transformar conhecimento em competência e habilidade para inserção no mercado de trabalho. Isso ficou claro para a aluna em sua experiência com outra graduação concluída em instituição privada e que fugia aos seus interesses. Ela queria outras áreas de atuação. O afastamento de uma graduação em razão de carga horária laboral indica o contexto social dos alunos: se são do contexto dos que recebem apoio familiar ou do contexto em que os parentes desmotivam, ou seja, motivam à desistência.

Para a aluna, essas circunstâncias apontam a importância de recorrer ao planejamento acadêmico: “[...] devemos pensar nos pontos fortes, naquilo que gostamos de fazer, não deixar a dúvida inserir no desenvolvimento, forçar nas qualidades, estabelecer objetivos na carreira profissional, mesmo sabendo que em muitos casos desviamos dos caminhos traçados”. É um posicionar-se que indica uma pessoa a fim de se situar contextualmente e se apoderar da construção de seus planos; a fim de guiar seus objetivos de vida porque “[...] é um constante aprendizado: se não der certo, tente de novo, recomece. Não há limites para o saber”.

O debate de sala de aula para estimular a importância de uma visão crítica do mundo suscitou, nos participantes, a necessidade de conduzir seu fazer acadêmico. Perceberam interfaces contextuais e a repercussão desse trabalho:

[Estou] Entendendo que tais desdobramentos reflexivos interferem diretamente não só no campo do ensino superior, mas também na formação social do indivíduo que se torna ativo e consciente de si e do seu entorno, podendo agir com maior posse das possibilidades e limitações (DISCENTE 32, 2015).

Ocorrem um aproximar, um distanciar e um entrelaçamento do indivíduo com o social que leva a uma percepção desse processo de interação e ao uso para aperfeiçoar a tomada de decisão sobre a constituição da identidade de ser universitário. Tal processo não é natural. É construído e direcionado para que os envolvidos se percebam como construtores de sua formação educacional e pessoal. Pressupõe formas de comunicar diferenciadas entre aluno, meio, comunidade universitária e instituição para gerar e mediar relações de ensino e aprendizagem. Sobretudo, engloba “[...] uma dimensão *de identidade*: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72).

São demandas que levaram os participantes a refletir sobre o que é ser estudante universitário no processo de construir conhecimentos sistemáticos. Para muitos, foi sua primeira reflexão mais detida sobre o assunto. Até o momento de apresentar o texto “Contribuições e discussões sobre formação universitária: modos de estudar, aprender e pesquisar de graduandos”, tinham uma ideia vaga do que poderia ser. Originado de entrevista com discentes no programa de apoio pedagógico da UFU e ainda inédito, tal texto foi preparado para discussão em sala de aula.

Uma aluna se referiu aos efeitos da leitura: “Ao término da leitura inicial destaquei alguns pontos do texto que me fizeram tomar consciência das ‘lacunas’ do ser universitário que represento. Entre tantos, um me marcou muito ‘[...] alienado, pois não compreende as ações que desenvolve e não percebe o sentido e o resultado do que está praticando’” (DISCENTE 33, 2015). Ela cita em outro trecho — “[...] a realidade universitária é uma construção social, cultural e histórica que precisa ser apropriada ativamente [...]” — para dizer que “[...] é extremamente importante tornar-se ativo na sua experiência universitária, tornar-se presente, para que haja um sentido naquilo que se faz/estuda, para que haja fundamento”.

A forma de educar em um sistema educacional tradicional — foco dos debates — não é a mais adequada para estimular a atuação estudantil nas discussões de sala de aulas nem a obtenção de resultados melhores. O jeito autômato, mecânico, robotizado como as aulas são conduzidas transmite um conhecimento frágil, pouco sustentável em confronto com a realidade universitária. “É preciso se entregar e envolver-se no que se está fazendo” — como disse um

participante (DISCENTE 34, 2015). Para ele, “[...] fomos estimulados a buscar conhecimento por conta própria durante a oficina”, e isso não só é “muito interessante”, com também “dá resultado melhores”. Talvez porque seja conhecimento obtido da experiência de cada um, ou seja, é apreendido, assimilado, construído, em vez de ser decorado.

Tais discentes se referem à necessidade de ser ativo na construção do conhecimento universitário para que tenha valor substancial na aprendizagem e procura de saídas para superar problemas do dia a dia. Não importa a origem dos empecilhos nem seus impactos; o significativo é conhecê-los bem, ordenadamente, para tomar decisões que os reduzam para não comprometer o desempenho estudantil universitário. Suas reflexões apontam comprometimentos ao avaliar com cuidado a apropriação conceitual de ser universitário. Apesar de esse tema não ter sido discutido — sequer apresentado — com os participantes antes, parece ser fundamental na constituição da condição de estudante de universidade.

De fato, ao menos conforme seus projetos políticos pedagógicos, algumas graduações almejam como objetivo do curso, por exemplo, aprimorar o hábito do autoaperfeiçoamento contínuo ou formar um perfil de egresso que não deixa os estudos após se formar porque quer aprender mais, incorporar novos conhecimentos ao seu repertório. Esses propósitos não foram observados na prática estudantil conforme os relatos orais ou escritos dos participantes da pesquisa.

Em seus apontamentos, um entrevistado (DISCENTE 34) apresenta reflexões sobre seu papel de universitário e seu crescimento na universidade, que indicam pontos promissores para mudar um sistema educacional que incentiva direta ou indiretamente só a busca pelo diploma que habilita o exercício de dada profissão. Ele acredita que vê sua realidade de outro modo porque busca conhecer por necessidade de aprender, e não em função do mercado de trabalho; aliás, frisa que isso importa para todos numa sociedade capitalista. Por isso, seu pensamento é o de que deve contribuir significativamente para a comunidade em geral produzindo conhecimentos por meio de pesquisa; isto é, indagando e buscando debater o fruto das indagações para derivar novos temas de estudo ou aprofundar temáticas iniciadas.

O trabalho coletivo na oficina pedagógica proporcionou a uma estudante constatar, mesmo num momento em que cursava a segunda graduação, que, como ela, há outros com as mesmas angústias e os mesmos medos de falar em público, expor opinião e ser submetido ao julgamento de outrem nessa fase da universidade. Da constatação, ela conseguiu derivar a calma, fundada na percepção de que muitos aprendem mesmo com dificuldade. Ainda assim, mesmo cursando a segunda graduação, ela se vê como desorganizada “[...] por falta de tempo de focar numa determinada coisa, sem analisar as consequências” (DISCENTE 35, 2015). Por



consequência, tende a fazer avaliações em função da nota, o que acaba prejudicando seu aprendizado, pois não se preocupa com a essência da disciplina ou da atividade.

O discente 36 se propôs a escrever sobre sua experiência vivida na oficina pedagógica. Quis ir além das leituras, informações debatidas, fundamentações apresentadas segundo certos autores e ideias defendidas pelos presentes com base nas ações empíricas sobre práticas de estudar. Tencionou fazer, com essa bagagem, algo que mexesse com sua pessoa. Afirma que compreendeu bem o tema da discussão e sentiu a “carapuça lhe cair bem”, pois seu comportamento nada tinha de universitário. Ele declarou que, se tivesse participado de um trabalho semelhante ao proposto no começo de sua carreira universitária, teria dado outra sequência ao projeto de passar pela universidade, teria lançado mão de outros procedimentos para melhorar os estudos.

Com efeito, ver-se como universitário é o primeiro passo importante, pois implica fazer mais do que foi feito; implica mais compromisso, mais dedicação e mais foco. No final da oficina pedagógica, o aluno se presume mais crítico ao se ver como estudante universitário. Reflete sobre seus problemas e sobre quem teve desempenho melhor, mesmo enfrentado problemas também. Entende que qualquer atividade hoje é incomum porque cada vez mais se tem menos tempo para parar e assimilar; muitos seguem o fluxo de uma cultura em que tudo é produzir, “tudo é tempo, é dinheiro”. Resta-lhe considerar os erros passados como experiência de aprendizado útil para fortalecer a vontade de concluir a graduação, de se formar.

E com certeza usarei os métodos propostos para melhorar o meu desempenho universitário, fazendo do meu ato de estudar numa aprendizagem significativa, pensando não somente em absorver informação, mas também vivenciar esse conhecimento, interagir com esse conhecimento no ato de pensar, pesquisar e criticar, assim posso também fazer com que a universidade me aconteça no sentido do saber da experiência e ter uma postura de estudante que me transforma e não de acumulador de informação (DISCENTE 36, 2015).

Como se pode inferir dessa passagem, o aluno captou os propósitos da oficina sobre projetos de estudos, sua fundamentação metodológico-científica, as bases que visou oferecer à experiência mesma e oportunidade de conhecer as práticas de estudo universitário de outras pessoas. A experiência parece tê-lo feito questionar seus pontos de vista e, fundamentalmente, refletir (BONDÍA, 2002). É o que sugere esta fala:

Posso dizer que saio diferente dessa oficina, pois meu modo de encarar os estudos é diferente de quando comecei, então houve transformação. Mesmo que eu não consiga o que venho buscando, posso entender melhor o porquê do meu insucesso, e usar isso como aprendizado.

### 4.3 Estudar na universidade: a interdependência objetividade–subjetividade

Identificar a atitude (favorável ou desfavorável) de perceber criticamente o ato de estudar e se relacionar com o êxito ou de correr risco acadêmico segundo os enfoques quantitativo e qualitativo pode ajudar a apreender, compreender e transformar a atitude identificada em tal ato. Isso ficou claro com o exame de dados: *objetivos* — externos aos participantes (vieram de questionários com afirmações gerais presentes ou ligadas às ações estudantis universitárias originadas de início em observações e na leitura de formulários de apoio pedagógico); e *subjetivos* — internos aos informantes (vieram de entrevista semiestruturada, escritos e expressão corporal em trabalho de pesquisa-ação participante cujos informantes refletiram e falaram de seus posicionamentos sobre suas situações acadêmicas, em especial dos entraves a seu desempenho) (GAMBOA, 2013; GONZÁLEZ REY, 2011; KEMMIS; WILKINSON, 2002).

O exame desses dados permite constatar que certos modos espontâneos e naturalizados de lidar com atividades acadêmicas e os agentes da prática educacional diminuem o desempenho discente. Faltam ao estudante condições para pensar criticamente em sua atitude de estudar na universidade e, sobretudo, de agir. Inter-relacionar a quantidade de horas dedicadas ao estudo com os resultados do histórico escolar — e em associação com as ponderações dos informantes nas entrevistas semiestruturadas durante as orientações — leva a perceber que, mesmo com muito trabalho, muita dedicação e muito compromisso com as atividades discentes, a falta de um mínimo de organização criteriosa pode gerar rendimentos muito baixos; isto é, encurtar a distância até o risco acadêmico. O desempenho satisfatório não depende necessariamente do grau de dedicação. Esta tende a ser mais eficaz à medida que o estudante universitário compreender o que ele faz de fato em tal condição. Dessa compreensão parecem depender intrinsecamente o situar-se no meio acadêmico e o entendimento de suas nuances, como as interações efetivas com agentes da prática educacional na universidade.

Antes de realizarem a autoavaliação de suas situações acadêmicas, os informantes deram respostas em que se destacam, como problema central da vida estudantil, as dificuldades emocionais, a exemplo da ansiedade, tristeza persistente e timidez excessiva. Tais elementos não provocam desempenho acadêmico baixo na universidade estudada; mas tem consequências. Isso fica claro pelo exame atento de resultados quantitativos e qualitativos, pelo atendimento psicológico em momentos de crises e pelos encontros de apoio pedagógicos, quando se estabeleceu relação direta entre pesquisador e participantes da pesquisa.

Em geral, os aprovados nos exames de seleção para as vagas adentram a universidade cheios de sonhos como ser um profissional de projeção na área de conhecimento escolhida para ter retorno financeiro, dentre outros menos óbvios. De imediato, os sonhos se mostram compatíveis e conciliáveis com uma “liberdade irrestrita” visível nos *campi*; estaria nos contatos sociais, nas festas, na independência para sair e entrar na sala de aula quando quiserem e noutras circunstâncias. Pessoas com o grau de maturidade compatível com a faixa etária 16–19 anos se veem, quase da noite para o dia, quase num passe de mágica, na condição de adultos que sabem o que fazem e dispensam acompanhamento, justamente, porque entraram na universidade; ou seja, numa comunidade que envolve, além de pais, familiares próximos e amigos, os professores, os funcionários das universidades e os pares. Comunidade para a qual obter conhecimentos científicos e profissionais requer apenas fazer parte dela.

Com efeito, o primeiro semestre parece reiterar a crença em seu início; mas seu fim — época dos resultados de avaliação — tende a contradizer a crença de muitos. Fica claro que as coisas não são tão simples como aparentam; impõe-se a complexidade de uma realidade específica, marcada por mudanças, movimentos e interações constantes e diferentes do que ocorre em outros contextos de lida com a elaboração e apreensão conhecimentos sistematizados — acadêmico-científicos e técnicos; de lida com as ciências, o ensino e a extensão. Tal realidade precisa ser entendida e aprendida satisfatoriamente; do contrário, a formação tende a ser prejudicada porque supõe o transitar por tal realidade com desenvoltura e segurança (KOSIK, 1976; SEVERINO, 2007).

Esse entendimento não vem espontaneamente. Deriva de um processamento subjetivo de preocupações e sentimentos de incapacidade que aos poucos afasta o discente da participação ativa em sala de aulas e do convívio dos que conseguem resultados melhores em notas e avançam com sucesso no curso. Noutros termos, o sucesso de um pode ser outro fator que deprime a expectativa de sucesso de quem se vê ante resultados negativos e problemas emocionais.

Contudo, esse contrafluxo pode ser interrompido. Basta permitir ao estudante questionar sua trajetória escolar pré-entrada na universidade e pós-entrada para conhecê-la historicamente e, assim, quiçá, compreender suas ações na prática social de estudar na academia. Isso supõe ir de uma consciência comum a uma consciência filosófica, de um saber empírico a um conhecimento teórico. Dito de outro modo, o processo de se tornar estudante universitário supõe uma consciência de si, do tempo e do espaço com que se lida e se ocupa; supõe buscar meios de alterar atitudes nefastas aos propósitos de frequentar a universidade como aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto educacional universitário se destaca centralmente como lócus da educação científica, de elaboração do conhecimento científico. Mas o envolvimento com essa educação, seu aproveitamento máximo em prol da formação acadêmica e sua concretização não ocorrem espontaneamente. A aprovação em exame de seleção para preencher vagas em cursos de graduação variados não assegura a concretização da educação científica nem a presença física na execução de atividades acadêmicas sem o preparo devido. Experimentar tal educação exige uma atitude crítica e um senso crítico sobre o que significa estudar na universidade; sobre as diferenças entre ser aluno do ensino superior e aluno da educação básica; sobre as expectativas associadas com a formação acadêmica e com o formando, dentre outros aspectos.

A percepção elaborada de tal atitude no ambiente universitário contribui para que o estudante possa conhecer, significativamente, a essência dos processos de produção da sua vida acadêmica inter-relacionada com a formação pessoal e profissional. Tal percepção pode levar a um conhecimento que vai além de questões econômicas, sociais, culturais, políticas e emocionais. Ainda que estas influenciem o desempenho acadêmico, a rigor não se pode dizer que determinam as chances de êxito e os riscos de fracasso. Chegar a esses extremos é ação cuja importância se refere ao aluno acima de tudo; é para este que fazem mais sentido; dependem, sobretudo, da maneira como ele articula seus objetivos de formação com os objetivos reais do processo acadêmico de ensino e aprendizagem, que permite associar, dinâmica e intrinsecamente, o ato de estudar, aprender e pesquisar (atividade discente) com o processo de sistematização do trabalho-didático pedagógico.

Com efeito, esta tese tentou materializar um movimento dialético de fundamentação teórica e investigação com coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos. Tal movimento convergiu para a prática social de estudar na universidade e abrangeu uma totalidade constituída de práxis imediata e crítica. Como tal, este estudo possibilitou entrever que, na academia, os alunos e suas práxis podem ser alvo de mudança quando suas ações atitudinais (trajetórias reais e executadas aos poucos) se dão ao conhecer pela reflexão. Ações que criam condições de orientá-los no caminho de desconstruir e reconstruir concepções. Caminho que é complexo. Supõe apropriação da realidade universitária a fim de entender suas contradições e superar entraves como situações de reprovação; também para entender a execução sistemática e fluente

do trabalho acadêmicos à luz da epistemologia científica. Tornar-se graduando é se tornar íntimo dessas ações.

A base dessa concepção de formação do ser estudante universitário se valeu da filosofia da práxis de Kosik — imediata e crítica — e da didática de Davíдов. Derivados de estudos sobre o movimento do pensamento empírico ao científico-teórico, esses fundamentos sustentaram as inferências, suposições e possibilidades aqui aludidas no intuito de perscrutar e apreender dado fenômeno no momento presente e ligado aos discentes. Possibilitaram estudar o ambiente acadêmico como lócus de um processo de transformação dinâmica: tornar-se estudante universitário e se formar.

Constituída de consciência comum sobre a realidade empírica, a práxis imediata pode levar à formação de representações do fenômeno na mente do aluno e estabelecer rotinas de estudo naturalizadas, independentes e neutras; mas que podem encurtar rapidamente a distância até o risco acadêmico. A análise mista das ações dos sujeitos sobre suas circunstâncias mostrou essas possibilidades; ou seja, as ações dos informantes sobre suas circunstâncias (o saber produzido na práxis discente para a produção da vida universitária). Afinal, o homem (estudante) é um ser social e histórico determinado por seus contextos (VÁZQUEZ, 1977).

Formada a consciência filosófica do estudante, a práxis crítica desvela uma realidade universitária concreta, na qual o discente pode transformar suas atitudes de estudar na universidade. No espaço entre uma e outra, impõe-se a prática estudantil como esforço necessariamente sistematizado e crítico para compreender obstáculos sociais, limites e potencialidades pessoais de superação de entraves ao crescimento acadêmico. Nem todos conseguem percorrer a distância sozinhos satisfatoriamente; muitos precisam de apoio pedagógico mediante orientação educacional reflexiva e condições didático-pedagógicas para o processo de compreensão embasada na pesquisa-ação participativa (KEMMIS; WILKINSON 2002). Conhecer significativamente as *ações estudiantis* para transformar as *atitudes estudiantis* no contexto institucional de formação é basicamente questionar o ato de estudar em que o aluno se elabora no contato com pares e o meio (CHARLOT, 2005).

Fundamentações e ações de orientação foram auxiliares da intenção de cumprir o objetivo de analisar a realidade empírica de ser estudante da UFU com base em três questões levantadas pelos com objetivos específicos de pesquisa.

A primeira indagação — sobre características que marcam a atitude discente de estudar na universidade e suas inter-relações com êxito ou risco acadêmico — objetivou *mapear* atitudes de estudo no ambiente acadêmico. Como características do modo de estar na graduação e ser graduando em risco acadêmico, pode ser apresentado o que se segue.

*Dedicação às atividades acadêmicas sem se situar no ambiente universitário com organização prévia.* Supõem-se resultados baixos, pouca motivação para estudar, aprender e pesquisar independentemente da intensidade da dedicação, indução a desequilíbrios emocionais, físicos e intelectuais, como se fosse causa do desempenho baixo, e não consequência.

*Crença que hábitos de estudos, concentração e disciplina aparecem espontaneamente.* Presume-se a atitude de insistir numa procura que tende a ser infrutífera, a levar a não muito longe do ponto em que se encontra.

*Confusão de procedimento de estudo com fórmulas.* Pressupõe-se a recorrência à ideia de que há receitas infalíveis e funcionais para todos os alunos, não importando idiossincrasias como objetivos educacionais e de vida, trajetória escolar e contextos acadêmicos.

*Lida imediata, espontânea e acrítica com interferências no desempenho acadêmico.* Pode-se esperar tentativas que não levem a um entendimento sólido do que pode ocorrer de negativo à formação, a qual pede uma compreensão crítica do que é ser estudante universitário.

*Falar de pesquisa (metodologia científica, eventos científicos, formações profissionais, resumos, síntese, seminários, projetos, ideias etc.) sem materializá-la com escrita.* É presumível uma atitude subjacente à qual não há o parar para refletir que o exercício da escrita exige. Questões de feição mais instigadora como o que dado fenômeno significa na formação e que repercussão pode ter passam ao largo da fala pura que adentro o campo da pesquisa acadêmica.

*Estratégia de fazer novo processo seletivo.* Supõe-se uma atitude irrefletida que permite recuperar matrícula e limpar o histórico, mas que pode ter pouco impacto como fator de mudança da situação motivante. A renovação da garantia de vaga e de um documento não assegura anulação das causas. Logo, pode se instaurar um processo cíclico de revalidar a vaga e fracassar até a evasão.

*Execução de atividades acadêmicas diversas sem relacionar com as dificuldades da vida universitária.* Presume-se uma atitude alheia aos fatores interferentes no desempenho acadêmico; isto é, uma atitude tendente a aproximar aos poucos a situação discente de resultados coerentes com o risco acadêmico.

*Falta de reflexão sobre o trabalho estudantil.* Ignorar que a atividade estudantil tem peculiaridades como qualquer outra formalizada deixa transparecer que estudar, aprender e pesquisar na academia ocorre ao aluno espontaneamente; que independe da lida com as formas, os meios, os procedimentos e as ferramentas que atravessam o estudo acadêmico, marcado pela sistematização.

*Falta de percepção da inter-relação trabalho discente–trabalho docente–ambiente institucional.* O compromisso do estudante com a vida universitária se estende além da individualidade dele, pois suas ações estudantis não são isoladas institucionalmente. A elas convergem e delas dependem as ações de outros agentes do processo educacional. Perceber tal relação supõe a reflexão sistemática.

*Não uso de procedimentos sistematizados para coletar dados da situação (acadêmica, pessoal ou profissional).* Como fundamento do conhecimento produzido na universidade, a sistematização permeia não só as circunstâncias de estudo propriamente ditas, mas também situações não relacionadas com o estudo, mas que o afetam. Noutras palavras, a forma de agir com sistematização se aplica no dia a dia do aluno para entender e superar desafios que se lhes impõe a de risco acadêmico ou vulnerabilidade por causa de razões emocionais, físicas, intelectuais, financeiras, familiares e institucionais.

*Permanência na universidade sem entender o que é ser universitário.* Por si, a permanência prolongada na universidade, seja em curso ou em dois cursos, não leva a um entendimento das regras de ser estudante acadêmico. Embora a frequência às aulas permita absorver conhecimentos, ela impõe uma ênfase no conteúdo programático apresentado pelo professor que, à parte sua importância, distancia-se de uma tomada de atitude do estudante quanto a se tornar sujeito da construção de seu conhecimento.

As limitações dos e aos estudantes deram a tônica da segunda pergunta, sobre fatores limitantes de um desempenho acadêmico satisfatório após a avaliação de sua realidade universitária e que visou *apreender* fatores sociais, econômicos, emocionais, pedagógicos, didáticos e institucionais presentes na vida estudantil e limitantes de um fazer acadêmico satisfatório. Encontram-se discriminados a seguir.

*Intensidade da vida social.* Às vezes interfere negativamente no desempenho estudantil universitário porque afeta o compromisso com o fazer acadêmico.

*Preocupações com problemas (emocionais, familiares, financeiros, interacionais, adaptações etc.).* A centralidade que a vida subjetiva tem nesses casos leva pode levar a um consumo de energia psíquica e física importante demandada pelo fazer acadêmico sem que o esforço se reverta em a ação útil para diminuir reprovações, quiçá para os problemas que preocupam.

*Trabalho como complemento orçamentário.* Se for equilibrado com o tempo de estudar, pode ser importante para desenvolver o comprometimento com o estudo. Em volume de tempo incoerente, a tendência é que afetar qualquer proposta de estudar com planejamento.

*Bolsas de assistência universitária.* São importantes sim! Mas tendem a auxiliar pouco na prática do planejamento estudantil, no comprometimento com a universidade e na apropriação do mundo acadêmico.

*Dificuldades de leitura e escrita.* Descodificar, entender, interpretar e expressar ideias em linguagem escrita padronizada e legível: tais ações, assim como da escola básica, são atributo do estudo na universidade, porém com um grau muito mais intenso e com mais frequência do que as práticas de leitura e escrita escolares. A falta de domínio da escrita com o grau de formalidade, organização e padronização exigido pelo padrão acadêmico pode emperrar o processo de formação. Afinal, em que pesem as atividades acadêmicas sustentadas pela oralidade, a exemplo de seminário e do debate em sala de aula, a expressão escrita prepondera como termômetro dos avanços discentes na construção do conhecimento acadêmico. A avaliação escrita, os exercícios em sala de aula e os trabalhos disciplinares ainda são provas elementares do fazer acadêmico e a medida da avaliação do produto desse fazer. Não por acaso, a pós-graduação *lato sensu* tem na dissertação e na tese a medida da qualificação de um aluno pesquisador e de sua pesquisa. Aquilo que se anuncia na graduação — a produção escrita sistemática — se projeta na pós.

*Não identificação de problemas da vida estudantil.* A forma de o aluno lidar, ele mesmo, com o outro e com o mundo acadêmico pode gerar problemas. Se uns não afetam a vida estudantil, outros tendem a interferir com peso no desempenho, sem que sejam percebidos com facilidade, mesmo que surgidos, com frequência, em função de ações inadequadas.

*Leitura do histórico escolar.* Feita esporadicamente, tende a ser rápida, centrada nos números negativos; ou seja, sem que se relacioná-los com resultados positivos, sem se refletir sobre o porquês. Antes, fica-se vulnerável à angústia, ao sentimento de incompetência e de inaptidão para superar a situação.

*Não situar-se intencionalmente no ambiente universitário.* A falta de percepção do lugar real que o graduando ocupa na universidade pode interferir em sua aprendizagem porque se associa com ausência do planejamento, que cria condições para cadenciar o ritmo e disciplinar ato de estudar. Elaborar, executar e avaliar um plano de estudo é o tipo de conhecimento pressuposto na condição de estudante; ou seja, pressuposto na natureza científica da educação acadêmica.

*Sensação de falta de atenção docente.* O não entendimento de explicações docentes para dúvidas aponta falta de interações efetivas na relação aluno–professor no processo de ensino e aprendizagem acadêmica. A alegação de falta de explicação clara, objetiva e sequenciada de



conteúdos programáticos pode ser resquício de uma educação básica carente de vivências de avaliação e entendimento de como organizar e executar o trabalho escolar.

Não por acaso, a terceira pergunta — relativa a ponderações fazem de seu trabalho discente após participar de orientação educacional reflexiva — pretendeu *compreender* o processo autoavaliativo de perceber, desvelar e transformar o trabalho estudantil universitário mediante orientação reflexiva. Tal processo se relaciona com estas constatações:

- situar-se no contexto da universidade e ter ciência dos problemas da carreira acadêmica e autogerência das ações alunos é importante para instigar e sustentar reflexões sobre a situação real que compromete tal carreira: ajudam não só a barrar o envolvimento pela situação prejudicial, mas também a resolvê-la coerentemente com os objetivos do graduando para sua formação;
- é mais importante construir uma formação significativa fundada na compreensão do conteúdo do que pensar só nos resultados das avaliações e no mercado de trabalho;
- enfrentar a situação acadêmica supõe se compenetrar nos afazeres estudantis, expor dúvidas aos agentes da prática educacional, procurar profissionais especializados da instituição e usar recursos informacionais e de comunicação para aperfeiçoar os estudos, questionar a limitação de ações institucionais, pouco visíveis à maioria os graduandos, sobretudo alunos recém-ingressados no ensino superior;
- captar o aproximar, o distanciar e o entrelaçar do individual com o social e com o institucional é se perceber como agente central do processo educacional na universidade capaz de interagir e aperfeiçoar a tomada de decisão sobre a formação da identidade de ser universitário.

\* \* \*

A investigação apresentada nesta tese sobre a atitude de estudar na universidade (estudo fundado no fazer científico) criou condições para compreender, afirmar e defender que a falta da orientação reflexiva sobre a realidade universitária pode limitar a autoavaliação do aluno quanto a circunstâncias que afetam negativamente sua vida acadêmica e pessoal. Cremos que a tese permita compreender, objetiva e subjetivamente, as atitudes estudantis de ser, estar e vivenciar o espaço universitário; não por acaso, espaço central do trabalho do aluno — ainda que não seja o único. Enfoques nos modos discentes de estudar podem oferecer, a graduandos, docentes e orientadores educacionais, subsídios úteis para estabelecer semelhanças entre

estudar, aprender e pesquisar na academia; para desvelar uma prática social enraizada no ensino superior e, assim, enfrentar o risco acadêmico, que assola uma parcela significativa de estudantes na Universidade Federal de Uberlândia. O estudo pretendeu contribuir para criar e esclarecer conceitos (realidade universitária, atitude de estudar, trabalho estudantil) e relacioná-los com tal risco (com *dificuldades e fatores interferentes na vida universitária e desempenho acadêmico* e com *ações discentes para restringir reprovações*) em prol de sua superação.

A pesquisa aqui descrita se sustentou no propósito de não só contribuir para diminuir a evasão estudantil em Instituições de Ensino Superior, mas também viabilizar uma formação universitária mais significativa ao estudante. Significativa a ponto de ajudá-lo a se tornar alguém cuja atitude estudantil seja tal, que influencie até na redução da aplicação de recursos para combater causas e consequências da evasão apontadas por outras pesquisas. Eis por que acreditamos que este estudo possa embasar ações institucionais mais diretas no aperfeiçoamento de políticas de assistência estudantil e formação de professores e pedagogos na UFU e noutras instituições, públicas e privadas.

## REFERÊNCIAS

- ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. *Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais*. 2009. 214 f. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- BARROS, Aidil Jesus Paes de Barros. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hil, 1986.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 439–55, 2007.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre experiência e saberes da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. *Portaria normativa 39*, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília: Ministério da Educação (MEC).
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPQ). *Tabela de áreas do conhecimento*. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2016.
- DAVÍDOV, Vasily Vasilyevich. *Tipos de generalización en la ense-anza*. 3. ed. Habana: Pueblo y Educación, 1982.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.
- DEMO, Pedro. *A Pesquisa como princípio científico e educativo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- DEMO, Pedro. *Saber pensar*. Saber pensar desdobra duplo horizonte combinado: de um lado, exige habilidade metodológica; de outro, habilidade política. Disponível em: <[http://www.abeno.org.br/revista/arquivos\\_pdf/2005/abeno\\_5-1.pdf#page=75](http://www.abeno.org.br/revista/arquivos_pdf/2005/abeno_5-1.pdf#page=75)>. Acesso em: 2 jun. 2009.
- DEMO, Pedro. *Educação e alfabetização científica*. Campinas: Papirus, 2010.
- FRANCO, Maria A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e pesquisas*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483–502, set./dez. 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Antônio Gomes; FERREIRA, Joaquim Armando. Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 35, n. 3, 2001, p. 119-159.

FERREIRA, Antônio Gomes; FERREIRA, Joaquim Armando; SILVA, Isabel. Os "modelos de Impacto" como leitura da influência dos contextos no desenvolvimento, adaptação e sucesso acadêmico dos estudantes no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 37, n. 2, 2003, p. 203-223.

FERREIRA, Antônio Gomes; FERREIRA, Joaquim Armando; SILVA, Sofia de Lurdes Rosa da. Desenvolvimento do estudante no ensino superior e evolução das percepções de mudança durante o percurso acadêmico. In: *Ensino Superior Pós Bolonha*. Tempo de Balanço, Tempo de Mudança. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2017.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: GAMBOA, Silvio Sánchez; SANTOS FILHO, José Camilo dos. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In: *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2007.

GONÇALVES, Juliana Brassolatti. *Amostragem conceitos básicos*. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAVCsAA/amostragem#>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

González REY, Fernando Luis. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

JANCZURA, Rosane. Risco ou vulnerabilidade social? *Textos & Contextos*: Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 301-8, ago./dez. 2012.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LATIESA, Margarita. *La deserción universitaria — desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Exitos y fracasos*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid: Siglo XXI, 1992.

LEITE, D. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: A escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: ed. UFU, 2013.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. A. N. Leontiev: vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: ed. UFU, 2013.

MANACORDA, Mario Aligheiro. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1977.

MARTINS, Cleidis Beatriz Nogueira. *Evasão de alunos nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior*. 2007. 116 f. Dissertação (mestrado profissional em Administração) — Fundação Pedro Leopoldo.

MARX, Karl. *O capital*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã* (Feuerbach). 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. *Revista Avaliação*, Campinas, v., n. 2, p. 55–65, jul. 1996.

PAVANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Revista conjectura, filosofia e educação*, Caxias do Sul: UCS, v. 14, n. 2, maio/ago., 2009.

PEREIRA JÚNIOR, Edgar. *Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso: estrutura fatorial e relação com a evasão*. 2012. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 247–71, mar. 2013.  
<https://doi.org/10.1590/S0102-46982013005000004>

SAMPIERI, Roberto H. *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Antônio Neto Ferreira dos. *A tecnologia hidropônica como prática pedagógica na construção de concepções de ambiente*. 2006. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais.

SANTOS, Antônio Neto Ferreira dos. Acompanhamento pedagógico do desempenho acadêmico do discente bolsista da DIASE/UFU. In: ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR/ENFORSUP, 4., 2012, Uberlândia. *Anais*. p. 1 – 9.

SANTOS, Antônio Neto Ferreira dos. Palestra: "Como aprender, estudar e pesquisar no ambiente universitário". UFU, Uberlândia, 2013.

SANTOS, Antônio Neto Ferreira dos. Palestra: "Planejamento de estudos: transformar modos de estudar, aprender e pesquisar na universidade". UFU, Uberlândia, 2014.

SANTOS, Antônio Neto Ferreira dos; SILVA, Elsieni Coelho da. O ato reflexivo de ser e estar como estudante universitário em artes visuais. In: SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR, 13.; SEMANA DA PEDAGOGIA, 26.; 2016, Uberlândia. *Anais*. 2016, p. 1.888.

SANTOS, Glauber Eduardo de Oliveira. *Cálculo amostral*: calculadora on-line. Disponível em: <<http://www.calculoamostral.vai.la>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 34 jan./abr. Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 2, n.1, p. 120-128, jan./jul. 2009.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

SILVA, Elsieni Coelho. *A pesquisa como prática docente universitária*. 2013. 248f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. A qualidade da produção acadêmica e os discursos políticos: convergências mercadológicas, epistemológicas ou dialéticas de resistências? In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.). *Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

TAVARES, Marcelo. *Estatística aplicada à administração*. 3. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2014.

Tinto, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. Washington. *Review of Educational Research*, v. 45, n. 1, 1975, p. 89–125.  
<https://doi.org/10.3102/00346543045001089>

Tinto, V. Stages of student departure. Reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education*, Ohio, v.59, n 4, 1988, p. 438–55.  
<https://doi.org/10.1080/00221546.1988.11780199>

TRIVIÑOS, Augusto Silva. A dialética materialista e a prática social. *Movimento*, Porto Alegre, V. 12, n. 2, p. 121–42, maio/ago. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-reitoria de Planejamento e Administração. *Anuário 2012*: ano base 2011. Uberlândia, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-reitoria de Graduação. Diretoria de Controle Acadêmico. *Tabelas*: cópia de dados de graduandos — MGA e integralização curricular. Uberlândia, 2015. Não publicado.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VELOSO, Tereza Christina M. A. Evasão nos cursos de graduação da universidade federal de mato grosso, campus universitário de Cuiabá – um processo de exclusão. *Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande-MS, n. 13, p. 133-148, jan./jun. 2002.

#### ■ FONTE ORAIS E ESCRITAS

DISCENTE 12. Uberlândia, MG, 11 de julho de 2012. Arquivo digital. Entrevista concedida a mim na Universidade Federal de Uberlândia.

DISCENTE 26. Uberlândia, MG, 21 de março de 2013. Arquivo digitado. Entrevista concedida a mim na Universidade Federal de Uberlândia.

DISCENTE 31. Uberlândia, MG, 30 de junho de 2015. Arquivo impresso. Textos escritos após a oficina pedagógica de planejamento de estudos na Universidade Federal de Uberlândia.

DISCENTE 32. Uberlândia, MG, 30 de junho de 2015. Arquivo impresso. Textos escritos após a oficina pedagógica de planejamento de estudos na Universidade Federal de Uberlândia.

DISCENTE 33. Uberlândia, MG, 30 de junho de 2015. Arquivo impresso. Textos escritos após a oficina pedagógica de planejamento de estudos na Universidade Federal de Uberlândia.

DISCENTE 34. Uberlândia, MG, 30 de junho de 2015. Arquivo impresso. Textos escritos após a oficina pedagógica de planejamento de estudos na Universidade Federal de Uberlândia.

DISCENTE 36. Uberlândia, MG, 30 de junho de 2015. Arquivo impresso. Textos escritos após a oficina pedagógica de planejamento de estudos na Universidade Federal de Uberlândia.

APÊNDICE A **Questionário para medir percepção crítica da atitude discente de estudar na universidade**

Atitude de estudar no ambiente universitário  
*Realidade empírica e concreta de ser graduando na Universidade Federal de Uberlândia*

Antônio Neto Ferreira dos Santos<sup>18</sup>  
 Narciso Laranjeira Telles da Silva<sup>19</sup>

### QUESTIONÁRIO

#### Escala para medir percepção crítica da atitude discentes de estudar na universidade

Este instrumento foi desenvolvido para identificar o grau de percepção dos estudantes em relação a três dimensões: realidade universitária, trabalho discente e postura científica presentes nos modos discentes de executar atividades de estudo no ambiente universitário.

Essas dimensões são medidas por meio de afirmações com quais alguns estudantes concordam e outros discordam. Elas são apresentadas em três quadros a seguir. Gostaríamos de saber até que ponto você concorda ou discorda com cada uma dessas afirmativas. Por favor, marque sua resposta dentro dos parênteses, conforme a escala de (1) a (7).

1	2	3	4	5	6	7
Discordo totalmente	Discordo moderadamente	Discordo ligeiramente	Não concordo nem discordo	Concordo ligeiramente	Concordo moderadamente	Concordo totalmente

**Atitudes discentes relacionadas com a apreensão da realidade universitária** – identifica o grau de percepção e de relação com os elementos naturais e socioculturais do ambiente universitário, constituintes de suas ações estudantil.

1. As formas que uso para conhecer e interagir no ambiente universitário modificam minha maneira de conviver nesse espaço.	( )
2. Procuo conectar-me ao ambiente universitário, participando plenamente das atividades acadêmicas.	( )
3. Saberes que produzo no dia a dia são suficientes para compreender o espaço universitário.	( )
4. Executo de modo pleno, atividades acadêmicas sem sentido para minha formação universitária.	( )

<sup>18</sup> Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: antonioneto@ufu.br.

<sup>19</sup> Professor Orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: narcisotelles@demac.ufu.br.



5. Questões familiares, trabalho, vida social interferem diretamente nas minhas ações estudantis.	( )
6. A infraestrutura da sala de aulas, laboratórios e biblioteca contribui com minha permanência na universidade.	( )
7. Programas de apoio da universidade inclui o estudante efetivamente no espaço universitário.	( )
8. Meu desempenho acadêmico depende de outras atividades como iniciação científica, relações sociais e interpessoal.	( )
9. O uso de rede social, virtual e/ou presencial, está relacionado com meu desempenho acadêmico.	( )
10. A prática de exercícios físicos contribui diretamente para o êxito de minhas atividades acadêmicas.	( )

**Atitudes relacionadas com o trabalho discente** – identifica no trabalho discente o grau de percepção do sentido e significado de estudar na universidade para a realização de uma formação acadêmica plena.

11. As atividades universitárias são apresentadas de tal forma que eu aprendo ouvindo, anotando e repetindo.	( )
12. Estou na universidade para formar-me. Para isso, preciso pensar e planejar as minhas atividades acadêmicas.	( )
13. Quando o professor explica a matéria, tenho a sensação de conhecer o assunto apresentado. Assim, diminuo a minha participação na discussão.	( )
14. A sensação de conhecer o assunto apresentado pelo professor desaparece no momento de fazer atividades acadêmicas, sinto despreparado.	( )
15. Tomadas de decisões em relação a minha formação carece de minha avaliação da situação acadêmica.	( )
16. O conhecimento do projeto pedagógico do curso influencia a minha formação universitária.	( )
17. Regularmente avalio meu histórico escolar para reorganizar minha formação.	( )
18. No processo de avaliar o meu histórico escolar sinto sensações bastantes desconfortantes.	( )
19. Minha vida universitária depende diretamente do meu plano de vida (pessoal e profissional).	( )
20. O debate da função universitária (ensino, pesquisa e extensão) é importante para minha formação acadêmica.	( )

**Atitudes relacionadas com a postura científica** - identifica o grau de consciência e conscientização na participação da construção do conhecimento científico.

21. A minha convivência acadêmica (com professores, alunos, monitores e servidores) auxilia na compreensão da universidade como espaço produtor do conhecimento científico.	( )
---	-----

22. Busco referências diretamente da metodologia científica para realização de meus trabalhos acadêmicos.	( )
23. Considero que a participação em pesquisa científica eleva a minha capacidade de executar estudos universitários.	( )
24. A presença efetiva em eventos científicos é essencial para a participação ativa em aulas universitárias.	( )
25. A intervenção nas aulas é feita principalmente por estudantes que tem domínio de conteúdos disciplinares.	( )
26. Analisar plano e/ou ementa de curso contribui para uma melhor execução de minhas atividades acadêmicas.	( )
27. A finalidade universitária (ensino, pesquisa e extensão) e o trabalho docente (objetivos, estratégias, avaliação) estão diretamente inter-relacionados com minha prática discente.	( )
28. O uso de procedimentos da pesquisa científica auxilia diretamente na solução de meus problemas cotidianos sociais e individuais.	( )
29. Na minha prática discente – de estudar, aprender e pesquisar – percebo-me como participante da construção do conhecimento científico.	( )
30. Minhas leituras de obras científicas e do mundo cotidiano inter-relacionam-se com meus modos discentes de atuação na universidade.	( )

31. Você permite aos pesquisadores associar suas opiniões coletadas por meio deste instrumento de pesquisa às informações contidas no seu histórico escolar, referentes ao seu desempenho acadêmico.

- a. Sim ( );
- b. Não ( ).

32. Você gostaria de participar de uma oficina pedagógica de orientação educacional que visa proporcionar a participação ativa dos envolvidos para perscrutar, apreender e entender o processo de transformar criticamente a postura de executar trabalho discente no ambiente universitário.

- a. Sim ( );
- b. Não ( ).

33. Se desejar, utilize o espaço abaixo ou o verso para escrever sobre seus modos discentes de executar suas atividades de estudar na universidade.

---



---



---

**Informações complementares**

34. Sexo: 1. ( ) Masculino.                      2. ( ) Feminino.
35. Idade: \_\_\_\_\_.
36. Curso de graduação: \_\_\_\_\_.
- a. Matrícula: \_\_\_\_\_.
- b. Esse curso é:
- i. ( ) Integral;
- ii. ( ) Matutino ou vespertino;
- iii. ( ) Noturno.
37. Mês/ano – início desse curso: \_\_\_\_\_.
38. Qual período que você se encontra matriculado (a)? Marque a opção a seguir, considere o período no qual mais disciplina você cursa atualmente:
- a. 1º ( ), 2º ( ), 3º ( ), 4º ( ), 5º ( ), 6º ( ), 7º ( ), 8º ( ), 9º ( ) e 10º ( ).
39. Qual a carga horária semanal de estudos, sem considerar o momento das aulas presenciais: \_\_\_\_\_ horas semanais.
40. Você participa ou participou de algum Programa da Divisão de Assistência ao Estudante (DIASE) da UFU?
- a. ( ) Não;
- b. ( ) Sim, recebendo bolsas de:
- i. ( ) Alimentação;
- ii. ( ) Transporte municipal;
- iii. ( ) Transporte intermunicipal;
- iv. ( ) Moradia.
- v. ( ) Outras \_\_\_\_\_.
- c. ( ) Sim, participando de:
- i. ( ) Apoio pedagógico;
- ii. ( ) Atendimento psicológico.
41. Quais destas dificuldades a seguir interferem significativamente na sua vida universitária? (Pode marcar mais de uma opção).
- d. ( ) Adaptação a novas situações (cidade, moradia, distância da família, entre outras);
- e. ( ) Relacionamento familiar;
- f. ( ) Relacionamento social / interpessoal;
- g. ( ) Relações amorosas / conjugais;
- h. ( ) Conflito de valores / conflitos religiosos;

- i.  Dificuldades de acesso a materiais e meios de estudo (livros, computador).
- j.  Dificuldades financeiras;
- k.  Desencanto ou desmotivação com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção.
- l.  dificuldades emocionais (ansiedade, tristeza persistente, timidez excessiva)

**42.** Quais destes fatores abaixo interferem diretamente no seu desempenho acadêmico? (Pode marcar mais de uma opção).

- a.  Dificuldade de aprendizado;
- b.  Falta de disciplina / hábito de estudo;
- c.  Carga horária excessiva de trabalho em outras atividades;
- d.  Carga excessiva de trabalhos estudantis.
- e.  Falta de concentração no momento de estudar.
- f.  Falta de esforço e/ou compromisso com as atividades acadêmicas.
- g.  Falta de “base” – formação adequada para o seu curso de graduação.
- h.  Falta de formação didática do docente.
- i.  Não estar matriculado no curso que desejava fazer.
- j.  Falta de organização de procedimentos de estudo.
- k.  Desinformação a respeito da natureza dos cursos;
- l.  Falta de critérios para avaliar o seu desempenho acadêmico.

**APÊNDICE B Roteiro para entrevista semiestruturada individual**

Atitude de estudar no ambiente universitário  
*Realidade empírica e concreta de ser graduando na Universidade Federal de Uberlândia*

Antônio Neto Ferreira dos Santos<sup>20</sup>  
Narciso Laranjeira Telles da Silva<sup>21</sup>

**ROTEIRO**  
**Entrevistas semiestruturadas individuais:**  
**oficina pedagógica de orientação educacional reflexiva**

Questões desencadeadoras para elaborar diretrizes de ação coletiva – oficina pedagógica de orientação educacional reflexiva.

1. O que aconteceu para gerar essa situação estudantil de risco acadêmico que apresenta histórico de reprovação, trancamento de matrícula, condições de jubramento e colocar-lhe diante da possibilidade de evasão?
2. Quais fatores pedagógicos contribuíram para desencadear um quadro de reprovação e/ou trancamento de disciplinas?
3. O que você pode fazer para cessar ou diminuir esta situação de risco acadêmico?

---

<sup>20</sup> Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: antonioneto@ufu.br.

<sup>21</sup> Professor Orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: narcisotelles@demac.ufu.br.

## APÊNDICE C

## Cursos de graduação por área de conhecimento

Atitude de estudar no ambiente universitário  
*Realidade empírica e concreta de ser graduando na Universidade Federal de Uberlândia*

Antônio Neto Ferreira dos Santos<sup>22</sup>  
 Narciso Laranjeira Telles da Silva<sup>23</sup>

## Tabelas de Cursos de Graduação por área de conhecimentos

Distribuição de 3.769 discentes matriculados na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) até o ano de 2013 (DIRAC, 2015), que apresentam em seu histórico escolar: *média geral acumulada e integralização curricular menor ou igual a 60*, por grupos de Cursos de Graduação, em áreas de conhecimentos, de acordo com a Tabela elaborada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ, 2016).

## Grupo 1: Ciências Exatas e da Terra.

Identificação do Curso de Graduação	Nº de Discentes Matriculados
0110BCC - Graduação em Ciência da Computação - Bacharelado	106
0111LMAT - Curso de Licenciatura em Matemática	61
1.43.08.00 - Graduação em Matemática: Bacharelado – Integral	04
1.43.08.03 - Curso de Graduação em Matemática: Licenciatura – Noturno	36
0117LFIS - Graduação em Física – Licenciatura	68
1.43.05.01 - Curso de Graduação em Física: Licenciatura e Bacharelado	01
1.43.05.02 - Graduação em Física: Licenciatura – Noturno	19
0118BFISM - Graduação em Física de Materiais – Bacharelado	29
1.16.07.01 - Graduação em Física Médica – Bacharelado	36
1.17.02.01 - Graduação em Química Industrial: Bacharelado	29
1.17.02.02 - Graduação em Química: Licenciatura – Noturno	37
1.43.14.02 - Graduação em Química: Bacharelado – Integral	14
1.43.14.00 - Curso de Graduação em Química: Licenciatura – Integral	01
1.43.14.01 - Curso de Graduação em Química: Licenciatura - Noturno	30
1.26.08.01 - Graduação em Estatística – Bacharelado	69
<b>Total</b>	<b>540</b>

<sup>22</sup> Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: antonioneto@ufu.br.

<sup>23</sup> Professor Orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: narcisotelles@demac.ufu.br.

**Grupo 2: Ciências Biológicas.**

<b>Identificação do Curso de Graduação</b>	<b>Nº de Discentes Matriculados</b>
0225BIOL - Graduação em Ciências Biológicas Integral - Bacharelado	19
0225LCBI - Graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura - Integral	35
1.19.02.04 - Graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura - Noturno	78
1.43.10.00 - Graduação em Ciências Biológicas: Licenciatura e Bacharelado - Integral	01
1.43.10.01 - Curso de Graduação em Ciências Biológicas: Licenciatura e Bacharelado - Noturno	02
1.43.10.02 - Graduação em Ciências Biológicas: Bacharelado - Integral	06
1.43.10.03 - Graduação em Ciências Biológicas: Licenciatura - Noturno	28
<b>Total</b>	<b>169</b>

**Grupo 3: Engenharias.**

<b>Identificação do Curso de Graduação</b>	<b>Nº de Discentes Matriculados</b>
0101BCIV - Graduação em Engenharia Civil - Bacharelado	83
0102EAC - Curso de Engenharia Elétrica - Certificado em Eng. de Automação e Controle	10
0102ECC - Curso de Engenharia Elétrica: Certificado em Engenharia de Computação	01
0102EECET - Curso de Eng. Elétrica - Certificado em Eng. Eletrônica e de Telecomunicações	02
0102EESE - Curso de Eng. Elétrica: Certificado em Eng. de Sistemas de Energia Elétrica	06
0103BMEC - Graduação em Engenharia Mecânica - Bacharelado	94
0104BEQQ - Curso de Bacharelado em Engenharia Química	135
1.27.10.01 - Graduação em Engenharia Aeronáutica - Bacharelado	33
1.28.02.01 - Curso de Engenharia Elétrica	71
1.28.10.02 - Graduação em Eng. Eletrônica e de Telecomunicações - Bacharelado - Patos de Minas	63
1.28.12.02 - Graduação em Engenharia Eletrônica e de Telecomunicações - Bacharelado	21
1.43.12.01 - Graduação em Engenharia de Produção - Bacharelado	76
<b>Total</b>	<b>595</b>

**Grupo 4: Ciências da Saúde.**

<b>Identificação do Curso de Graduação</b>	<b>Nº de Discentes Matriculados</b>
0220BMED - Graduação em Medicina - Bacharelado	03
0222BODO - Graduação em Odontologia - Bacharelado	11
1.31.12.01 - Graduação em Nutrição	27
1.33.02.01 - Graduação em Educação Física - Licenciatura e Bacharelado	80
1.33.08.01 - Graduação em Fisioterapia - Bacharelado	18
2007LBENF - Curso de Graduação em Enfermagem: Bacharelado e Licenciatura	43
<b>Total</b>	<b>182</b>

**Grupo 5: Ciências Agrárias.**

<b>Identificação do Curso de Graduação</b>	<b>Nº de Discentes Matriculados</b>
0207BAGRO - Graduação em Agronomia - Bacharelado	95
0221BMEV - Graduação em Medicina Veterinária - Bacharelado	58
1.21.08.02 - Graduação em Agronomia - Bacharelado - Monte Carmelo	47
1.32.10.01 - Graduação em Zootecnia - Bacharelado	110
<b>Total</b>	<b>310</b>

**Grupo 6: Ciências Sociais Aplicadas.**

<b>Identificação do Curso de Graduação</b>	<b>Nº de Discentes Matriculados</b>
0331BADM - Graduação em Administração - Bacharelado - Noturno	84
0332BCCON - Graduação em Ciências Contábeis- Bacharelado - Noturno	92
0334BECO - Graduação em Ciências Econômicas - Bacharelado	78
0340BDIR - Curso de Bacharelado em Direito - Noturno	02
0341BDIR - Graduação em Direito - Bacharelado - Diurno	01
0373BARQ - Graduação em Arquitetura e Urbanismo - Bacharelado	02
1.30.02.03 - Graduação em Ciências Contábeis Integral - Bacharelado	78
1.37.02.02 - Graduação em Administração Integral - Bacharelado	61
1.38.03.02 - Graduação em Arquitetura e Urbanismo - Bacharelado	11
1.39.03.03 - Graduação em Direito - Bacharelado Matutino	32
1.43.02.00 - Graduação em Administração: Bacharelado - Matutino	57
1.43.03.00 - Graduação em Ciências Contábeis: Bacharelado - Noturno	40
1.43.11.01 - Graduação em Serviço Social - Bacharelado	17
1.34.11.01 - Graduação em Comunicação Social - Bacharelado	10
<b>Total</b>	<b>565</b>

**Grupo 7: Ciências Humanas.**

<b>Identificação do Curso de Graduação</b>	<b>Nº de Discentes Matriculados</b>
0344BCCS - Graduação em Ciências Sociais - Bacharelado	02
0344LCCS - Graduação em Ciências Sociais - Licenciatura - Diurno	30
0345LGEN - Curso de Licenciatura em Geografia - Noturno	45
0347LGEO - Curso de Licenciatura em Geografia - Diurno	24
0358LFIL - Graduação em Filosofia - Licenciatura - Noturno	56
1.42.06.00 - Graduação em Filosofia - Licenciatura - Matutino	24
1.43.04.00 - Graduação em Geografia: Licenciatura e Bacharelado - Matutino	25
1.43.06.01 - Graduação em História: Licenciatura e Bacharelado - Noturno	27
1.43.09.00 - Graduação em Pedagogia: Licenciatura - Integral	10
1.43.09.01 - Graduação em Pedagogia: Licenciatura - Noturno	13
2006HBLD - Curso de Graduação em História: Bacharelado e Licenciatura - Diurno	29
2006HBLN - Curso de Graduação em História: Bacharelado e Licenciatura - Noturno	51
2006PLD - Graduação em Pedagogia: Licenciatura Diurno	32
2006PLN - Graduação em Pedagogia: Licenciatura Noturno	27
68123 - Graduação em Psicologia	12
<b>Total</b>	<b>407</b>



**Grupo 8: Linguística, Letras e Artes.**

<b>Identificação do Curso de Graduação</b>	<b>Nº de Discentes Matriculados</b>
0352LFRANN - C. de Lic. Plena. em Letras - H. Francês e L. de L. Francesa	09
0352LINGLN - C. de Lic. Pl. em Letras - H. em Inglês e L. de L. Ing. - N.	08
0352LLBN - Curso de Letras: Ciclo Básico-Noturno	16
0352LPORNT - Curso de Lic. Plena em Letras-H. em Port. e L. de L. Port. Not.	14
0355LESPAD - Grad. em Letras: Hab. em Espanhol e Literatura de Língua Espanhola	12
0355LINGLD - Curso de Lic. Pl. em Letras - Hab. em Inglês e Lit. de L. In	09
0355LLBD - Curso de Letras: Ciclo Básico-Diurno	06
0355LPORNTD - Curs.de Lic. Pl. em Letras – Habilitação em Port. e L.de L. Port. – Diurno	21
0375BMPER - Graduação em Música – Hab. em Instrumento Percussão: Bacharelado	01
0375BMPI - Graduação em Música - Hab. em Instrumento Piano: Bacharelado	01
0375BMUC - Graduação em Música - Hab. em Canto: Bacharelado	01
0375BMVLI - Graduação em Música – Hab. em Instrumento Violino: Bacharelado	01
1.25.10.01 - Curso de Bacharelado em Tradução	09
1.42.08.01 - Graduação em Música - Hab. em Instrumento Violão: Licenciatura	10
1.42.08.02 - Graduação em Música - Hab. em Instrumento Flauta Transversal: Licenciatura	01
1.42.08.03 - Graduação em Música - Hab. em Instrumento Percussão: Licenciatura	02
1.42.08.04 - Graduação em Música - Hab. em Instrumento Piano: Licenciatura	05
1.42.08.06 - Graduação em Música - Hab. em Instrumento Violino: Licenciatura	01
1.42.08.09 - Graduação em Música - Hab. em Instrumento Saxofone: Bacharelado	01
1.42.08.10 - Graduação em Música - Hab. em Instrumento Saxofone: Licenciatura	04
1.42.08.25 - Graduação em Música - Hab. em Instrumentação Trompete: Licenciatura	01
1.42.08.28 - Graduação em Música - Hab. em Instrumento Trombone :Licenciatura	02
1.42.12.03 - Graduação em Teatro: Licenciatura Noturno	08
1.44.05.01 - Graduação em Dança: Bacharelado - Integral	06
20061GAVBD - Graduação em Artes Visuais: Bacharelado – Diurno	02
20061GAVBN - Graduação em Artes Visuais - Bacharelado - Noturno	05
20061GAVLD - Graduação em Artes Visuais Licenciatura - Diurno	09
20061GAVLN - Graduação em Artes Visuais Licenciatura - Noturno	25
2006LTE - Graduação em Teatro: Licenciatura Integral	05
<b>Total</b>	<b>195</b>

**Grupo 9: Outros.**

<b>Identificação do Curso de Graduação</b>	<b>Nº de Discentes Matriculados</b>
0105BMECT - Graduação em Engenharia Mecatrônica - Bacharelado	58
1.21.07.01 - Graduação em Engenharia Ambiental - Bacharelado	60
1.28.13.02 - Graduação em Engenharia de Controle e Automação - Bacharelado	25
1.28.14.02 - Graduação em Engenharia de Computação - Bacharelado	21
1.18.04.01 - Graduação em Biomedicina: Bacharelado - Diurno	08
1.20.05.01 - Graduação em Biotecnologia - Bacharelado	10
1.20.06.02 - Graduação em Biotecnologia - Bacharelado - Patos de Minas	33
1.23.06.01 - Graduação em Gestão em Saúde Ambiental - Bacharelado	12
1.23.07.01 - Graduação Eng.de Agrimensura e Cartográfica- Bacharelado - Monte Carmelo	35
1.37.13.01 - Graduação em Gestão da Informação - Bacharelado	112
1.38.02.01 - Curso de Graduação em Design: Bacharelado	29
1.40.06.01 - Graduação em Engenharia de Alimentos - Bacharelado - Patos de Minas	44
1.41.10.01 - Graduação em Sistemas de Informação	221
1.41.11.02 - Graduação em Sistemas de Informação - Bacharelado - Monte Carmelo	40
2006EBB - Graduação em Engenharia Biomédica	76
1.24.07.01 - Graduação em Relações Internacionais - Bacharelado	22
<b>Total</b>	<b>806</b>

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

*Referências bibliográficas*

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). *Tabela de Áreas do Conhecimento*. Disponível em <http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>. Acesso em [26/03/2016].

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-reitoria de Graduação. Diretoria de Controle Acadêmico - DIRAC. *Tabelas: cópia de dados de graduandos – MGA e Integralização Curricular*. Uberlândia, 2015. Não publicado.

**APÊNDICE D            Termo de convite e de consentimento para participação na pesquisa****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada *Atitude de estudar no ambiente universitário: realidade empírica e concreta de ser graduando na Universidade Federal de Uberlândia*, sob a responsabilidade dos pesquisadores Narciso Laranjeira Telles da Silva e Antônio Neto Ferreira dos Santos. Nesta pesquisa buscamos analisar a realidade de ser estudante na UFU para entender a relação entre atitude discente de estudar na universidade e suas inter-relações com êxito ou risco acadêmico; examinar os fatores limitantes ao desempenho acadêmico satisfatório de graduandos e compreender processo de transformar criticamente modo discente de estudar, após participar de orientação educacional reflexiva.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Antônio Neto Ferreira dos Santos, após breve explicação sobre a pesquisa, para que somente depois de sua assinatura lhe seja apresentado o questionário.

Na sua participação você é convidado a responder um questionário com questões fechadas. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em você ser identificado, porém, isso será evitado, pois usaremos código para cada nome de participantes; em fazer interpretações inadequadas das questões proposta no questionário. Assim, essas questões foram elaboradas tendo em vista a clareza, a transparência, a objetividade e a síntese, sem dar margem a intepretações que possa prejudicá-lo na execução de seu trabalho acadêmico; antes, elas vão auxiliá-lo a pensar sobre sua atitude no espaço universitário para superar e transformar suas ações e se aproximar sistematicamente do êxito acadêmico almejado por toda a comunidade universitária. Os benefícios serão de elevar a nossa compreensão sobre os modos discentes de executar atividades de estudos na realidade universitária. Tal compreensão criaria condições para formar conhecimentos científicos a fim de explicar, em detalhes, a realidade empírica e espontânea em prol de uma ascensão, por esforços críticos e sistematizados, à realidade de estudar na universidade numa dimensão concreta, real, essencial e construída conceitualmente mediante uma atitude de reflexão contínua que se mostra diretamente útil ao êxito acadêmico.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Prof. Dr. Narciso Larangeira Telles da Silva ([narcisotelles@demac.ufu.br](mailto:narcisotelles@demac.ufu.br)) ou Antônio Neto Ferreira dos Santos ([antonioneto@ufu.br](mailto:antonioneto@ufu.br)) – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco 1 G, sala 156, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394212. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa

APÊNDICE E **Termo de consentimento para participação de oficina pedagógica e concessão de entrevistas**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

*Participação em oficina pedagógica e aplicação de entrevistas semiestruturadas*

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada *Atitude de estudar no ambiente universitário: realidade empírica e concreta de ser graduando na Universidade Federal de Uberlândia*, sob a responsabilidade dos pesquisadores Narciso Laranjeira Telles da Silva e Antônio Neto Ferreira dos Santos. Nesta pesquisa buscamos analisar a realidade de ser estudante na UFU para entender a relação entre atitude discente de estudar na universidade e suas inter-relações com êxito ou risco acadêmico; examinar os fatores limitantes ao desempenho acadêmico satisfatório de graduandos e compreender processo de transformar criticamente modo discente de estudar, após participar de orientação educacional reflexiva.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Antônio Neto Ferreira dos Santos, após breve explicação sobre a pesquisa no que se refere a sua participação na oficina pedagógica de orientação educacional, para que somente depois de sua assinatura lhe seja proposto um plano de ação coletivo para estruturar as diretrizes dessa oficina. Dentre essas diretrizes inclui-se entrevistas semiestruturadas, individual, para ser respondidas antes e após a realização dessa oficina.

Você é convidado a participar de um trabalho didático-pedagógico, coletivo, em espaço adequado e pré-organizado, que será registrado por meio de recurso audiovisual. Além disso, será criado um espaço virtual, restrito ao grupo, para anotar a experiência de ser universitário, estar universitário e vivenciar a universidade. Dados complementares serão obtidos com uso de entrevista semiestruturada individual e a ser registrada em áudio. Após a transcrição das gravações para a pesquisa as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em você ser identificado, porém, isso será evitado, pois usaremos código para cada nome de participantes; em fazer interpretações inadequadas das questões proposta nas entrevistas e/ou na oficina. Assim, essas questões foram elaboradas e serão apresentadas, tendo em vista a clareza, a transparência, a objetividade e a síntese, sem dar margem a intepretações que possa prejudicá-lo na execução de seu trabalho acadêmico; antes, elas vão auxiliá-lo a pensar sobre sua atitude no espaço universitário para superar e transformar suas ações e se aproximar sistematicamente do êxito acadêmico almejado por toda a comunidade universitária. Dados originados individualmente não serão debatidos coletivamente, em respeito à privacidade de cada participante.

Os benefícios serão de elevar a nossa compreensão sobre os modos discentes de executar atividades de estudos na realidade universitária. Tal compreensão criaria condições para formar conhecimentos científicos a fim de explicar, em detalhes, a realidade empírica e espontânea em prol de uma ascensão, por esforços críticos e sistematizados, à realidade de estudar na universidade numa dimensão concreta, real, essencial e construída conceitualmente mediante uma atitude de reflexão contínua que se mostra diretamente útil ao êxito acadêmico.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Prof. Dr. Narciso Lorangeira Telles da Silva ([narcisotelles@demac.ufu.br](mailto:narcisotelles@demac.ufu.br)) ou Antônio Neto Ferreira dos Santos ([antonioneto@ufu.br](mailto:antonioneto@ufu.br)) – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco 1 G, sala 156, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394212. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa

## APÊNDICE F      **Construção de instrumento de mensuração**

### PRÁTICA SOCIAL DE ESTUDAR NA UNIVERSIDADE

Coleta de dados quantitativos

### VARIÁVEL DA PESQUISA

Atitude de estudar na universidade

### DEFINIÇÃO CONCEITUAL

Conjunto de modos discente, de ser, estar e vivenciar o ambiente universitário, oriundo dos fatores presentes na vida estudantil — de ordem cultural, social, econômica, emocional, pedagógica e institucional — relacionado com a execução de seu trabalho acadêmico.

### DEFINIÇÃO OPERACIONAL

Questionário autoadministrado formulado a partir da análise das causas internas e externas de retenção e evasão do ensino superior; do modelo teórico de explicação da evasão desenvolvido por Pinto (1975, 1997); e, especialmente do trabalho de apoio pedagógico realizado com graduando da UFU. Usou-se procedimentos da escala de Linkert (SAMPIERI, 2013) para medir as atitudes discente relacionadas com as seguintes dimensões: realidade universitária, trabalho discente e postura científica.

### DIMENSÃO

#### **Realidade universitária**

Indicadores: grau de percepção e de relação com os elementos naturais e socioculturais do ambiente universitário, constituintes de sua ação estudantil.

#### *Ações estudantis*

- Vivenciar o ambiente universitário
- Participar do ambiente universitário
- Produzir saberes por meio da prática social discente
- Executar atividade acadêmica não compreendida ou sem sentido para sua formação universitária
- Percepção de Fatores externos (família, trabalho, vida social) interferentes na sua formação acadêmica
- Infraestrutura (sala, laboratório, biblioteca) contribui para a permanência na universidade
- Participa de ações da universidade (bolsa, apoio) que o inclua efetivamente no espaço universitário

- O desempenho no ensino superior vai além de reprovações. Supõem, também, participação efetiva noutras atividades
- Interferência da Rede social no desempenho acadêmico
- Relaciona atividade física com desempenho acadêmico

#### *Questões afirmativas*

1. As formas que uso para conhecer e interagir no ambiente universitário modificam minha maneira de conviver nesse espaço.
2. Procuo conectar-me ao ambiente universitário, participando plenamente das atividades acadêmicas.
3. Saberes que produzo no dia a dia são suficientes para compreender o espaço universitário.
4. Executo de modo pleno, atividades acadêmicas sem sentido para minha formação universitária.
5. Questões familiares, trabalho, vida social interferem diretamente nas minhas ações estudantis.
6. A infraestrutura da sala de aulas, laboratórios e biblioteca contribui com minha permanência na universidade.
7. Programas de apoio da universidade inclui o estudante efetivamente no espaço universitário.
8. Meu desempenho acadêmico depende de outras atividades como iniciação científica, relações sociais e interpessoal.
9. O uso de rede social, virtual e/ou presencial, está relacionado com meu desempenho acadêmico.
10. A prática de exercícios físicos contribui diretamente para o êxito de minhas atividades acadêmicas.

#### **Trabalho discente**

Indicadores: grau de percepção do sentido e significado de se fazer universidade para a realização de uma formação acadêmica plena.

##### *Ações estudantis*

- Perpassa a ideia de que o conhecimento é transmissível por métodos e técnicas apropriadas.
- Vem para a universidade para forma-se, por isso, pensa e planeja a própria aprendizagem.
- Autoconfiança - sensação de conhecer um determinado assunto
- Insegurança
- Avalia a situação acadêmica para tomadas de decisão



- Avalia o Projeto Político Pedagógico do seu curso de graduação
- Avalia o histórico escolar e o relaciona com a formação
- Desequilíbrio emocional
- Os objetivos da vida estudantil interligados ao plano de vida — pessoal e profissional — têm impactos na formação universitária.
- Conhece a função da universidade.

### *Questões afirmativas*

11. As atividades universitárias são apresentadas de tal forma que eu aprendo ouvindo, anotando e repetindo.

12. Estou na universidade para formar-me. Para isso, preciso pensar e planejar as minhas ações na universidade.

13. Quando o professor explica a matéria, tenho a sensação de conhecer o assunto apresentado. Assim, diminuo a minha participação na discussão.

14. A sensação de conhecer o assunto apresentado pelo professor desaparece no momento de fazer atividades acadêmicas, sinto despreparado.

15. Tomadas de decisões em relação a minha formação carece de minha avaliação da situação acadêmica.

16. O conhecimento do projeto pedagógico do curso influencia a minha formação universitária.

17. Regularmente avalio meu histórico escolar para reorganizar minha formação.

18. No processo de avaliar o meu histórico escolar sinto sensações bastantes desconfortantes.

19. Minha vida universitária depende diretamente do meu plano de vida (pessoal e profissional).

20. O debate da função universitária (ensino, pesquisa e extensão) é importante para minha formação acadêmica.

### **Atitude científica**

Indicadores: grau de consciência e conscientização na participação da construção do conhecimento científico.

#### *Ações estudantis*

- Convivência acadêmica
- Elabora trabalhos acadêmicos com base na metodologia científica
- Participa de pesquisa científica
- Relaciona a participação em eventos científicos com intervenções nas aulas
- Analisa plano e/ou ementa de curso de graduação

- Relaciona a finalidade da universidade, o trabalho docente e a realização de suas atividades
- Pensa ou usa procedimentos da pesquisa científica para solucionar problemas surgidos na vida social e individual
- Percebe-se como construtor do conhecimento
- Diferencia e interrelaciona o conhecimento científico e do comum

#### *Questões afirmativas*

21. A minha convivência acadêmica (com professores, alunos, monitores e servidores) auxilia na compreensão da universidade como espaço produtor do conhecimento científico.
22. Busco referências diretamente da metodologia científica para realização de meus trabalhos acadêmicos.
23. Considero que a participação em pesquisa científica eleva a minha capacidade de executar estudos universitários.
24. A presença efetiva em eventos científicos é essencial para a participação ativa em aulas universitárias.
25. A intervenção nas aulas é feita principalmente por estudantes que tem domínio de conteúdos disciplinares.
26. Analisar plano e/ou ementa de curso contribui para uma melhor execução de minhas atividades acadêmicas.
27. A finalidade universitária (ensino, pesquisa e extensão) e o trabalho docente (objetivos, estratégias, avaliação) estão diretamente inter-relacionados com minha prática discente.
28. O uso de procedimentos da pesquisa científica auxilia diretamente na solução de meus problemas cotidianos sociais e individuais.
29. Na minha prática discente – de estudar, aprender e pesquisar – percebo-me como participante da construção do conhecimento científico.
30. Minhas leituras de obras científicas e do mundo cotidiano inter-relacionam-se com meus modos discentes de atuação na universidade.

APÊNDICE G **Formulário para avaliar a situação acadêmica do aluno**

Atitude de estudar no ambiente universitário  
*Realidade empírica e concreta de ser graduando na Universidade Federal de Uberlândia*

Antônio Neto Ferreira dos Santos<sup>24</sup>  
 Narciso Laranjeira Telles da Silva<sup>25</sup>

**Oficina Pedagógica de Orientação Educacional Reflexiva**

**ANÁLISE DA SITUAÇÃO ACADÊMICA DO DISCENTE**

Identificação:

**DISCENTE:** \_\_\_\_\_ **CURSO:** \_\_\_\_\_

**MATRÍCULA:** \_\_\_\_\_ **CONTATO:** \_\_\_\_\_ **DATA:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

O que impede de atingir seus objetivos na vida acadêmica, profissional e pessoal?

---



---



---



---



---



---



---



---



---

Quais fatores contribuem para limitar suas aspirações?

Físico \_\_\_\_\_

---



---



---



---

<sup>24</sup> Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: antonioneto@ufu.br.

<sup>25</sup> Professor Orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: narcisotelles@demac.ufu.br.

Emocional \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Intelectual \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Outros \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ser universitário é:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Estudar é:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Aprender é:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Pesquisa científica é:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Um bom desempenho

Pessoal é:

---

Acadêmico é:

---

Profissional é:

---

Organizar dados, em forma de esquema, sobre:

	Individual	Coletivo
Inventário de hábitos de estudo		

**Ambiente de estudo:**

---



---



---

Atitude:

Antes das aulas:

---



---



---



---

Em sala de aulas:

---



---



---



---



---



	Individual	Coletivo
Atividade física		

O que você pode fazer para cessar ou diminuir os problemas que impedem seu crescimento estudantil?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE H **Planejamento de estudos universitário para oficina pedagógica**

Atitude de estudar no ambiente universitário  
*Realidade empírica e concreta de ser graduando na Universidade Federal de Uberlândia*

Antônio Neto Ferreira dos Santos<sup>26</sup>  
 Narciso Laranjeira Telles da Silva<sup>27</sup>

### **Oficina Pedagógica de Orientação Educacional Reflexiva**

#### **PLANEJAMENTO DE ESTUDOS UNIVERSITÁRIO**

Identificação:

**DISCENTE:** \_\_\_\_\_ **CURSO:** \_\_\_\_\_

**MATRÍCULA:** \_\_\_\_\_ **CONTATO:** \_\_\_\_\_ **DATA:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

#### **Introdução**

Para metodizar o ato de estudar – como processo investigatório – parta de sua percepção da realidade universitária, da organização do trabalho discente, da postura científica diante desses fatos e, especialmente da vivência e análise de sua situação acadêmica atual. Avalia-se os fatores limitantes que lhes impeçam de atingir satisfatoriamente seus objetivos, tais como falta de preparação física, desequilíbrio emocional ou falta de base pedagógica – estrutura cognitiva – para uma aprendizagem significativa a partir de uma prática científica, bem como outras situações intensificadoras ligadas a família e/ou amigos, ao contexto social, econômico, cultural, didático, pedagógico e institucional. Têm de superá-los – a equipe DIASE está à sua disposição. É preciso apreender o sentido de se fazer universidade e deixar bem claro para você mesmo a sua relação com os procedimentos de uma aprendizagem significativa que lhe permita elaborar conhecimento sistematizado.

#### **1. O que fazer?**

Procure caracterizar de maneira objetiva “a quantas” você está em relação ao ambiente universitário, ao estudo, às avaliações e resultados. Isso é delimitar a sua real situação

<sup>26</sup> Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: antonioneto@ufu.br.

<sup>27</sup> Professor Orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: narcisotelles@demac.ufu.br.



acadêmica, levando em consideração seu plano de vida, o seu desempenho, presente no seu histórico escolar. Com efeito, essa delimitação te levará a organizar claramente o seu problema, ou seja, quais fatores limitantes que você deverá superá-los para conseguir resultados positivos nesse ambiente universitário.

a. Delimitação da situação acadêmica:

---

---

---

---

---

---

---

---

b. Definição do problema:

---

---

---

## 2. Por que fazer?

Explicar por que é importante refletir sobre o problema encontrado. Procure encontrar uma boa razão que justifique a sua resolução, pois pode ser que ele está lhe impedindo de tirar o máximo de proveito da finalidade básica da educação superior – iniciar à prática científica, profissionalizar e formar a consciência político-social do estudante. Lembre-se o processo de aprendizagem constitui-se numa relação direta e interativa entre o sujeito e o objeto de estudo, exigindo do discente uma postura ativa. É necessário que esteja pronto e disposto para vencer suas possíveis limitações. Assim, construtivamente reflita: Quais foram até o momento presente as suas decisões frente ao ato de estudar para aprender?

a. Justificativa para resolver o problema:

---

---

---

---

---

---

### 3. Para que fazer?

Estabelecer o propósito do estudo de maneira mais ampla – é o objetivo geral. Nesse caso, está ligado à conclusão de seu curso de graduação com a melhor qualidade possível, sobretudo na obtenção de êxitos em disciplinas reprovadas e/ou truncadas parcialmente. Para conseguir atingir essa finalidade propõe-se a cumprir metas bem definidas (quantas forem necessárias), com possibilidades de serem executadas adequadamente – elas compõem os objetivos específicos e podem estar relacionados diretamente com o ato de estar assiduamente na sala de aulas, de maneira concentrada, de aprender a dominar conceitos e aplicá-los em diferentes situações – necessariamente exige o conhecimento e a aplicação da metodologia do trabalho científico.

a. Objetivo geral:

---

---

---

b. Objetivos específicos:

---

---

---

---

---

---

### 4. Como fazer?

É organizar a estratégia para realização satisfatória dos objetivos propostos, formulando e aplicando método e técnicas de estudo – individuais e em grupo – para superar os possíveis entraves rumo à melhoria do seu desempenho acadêmico. É muito importante que você encontre o seu modo próprio de estudar, pois esse deve estar diretamente ligado a sua peculiaridade diante de sua situação acadêmica. Nesse sentido, o procedimento metodológico a seguir serve apenas como exemplo, adapte-o a sua situação específica: atitude de estudo individual – pesquise, entenda e reflita primeiramente sobre o que é ser estudante universitário, a finalidade da educação superior e conhecimentos específicos do estudante universitário. Em outras palavras, é preciso conhecer previamente as regras e posturas do discente ao adentrar a sala de aulas. Em seguida, conheça profundamente o seu material de estudo por meio de leitura ativa, buscando

material adequado, identificando aspectos fundamentais, constituindo objetivo do texto e executando etapas; organização de esquema e resumo com o uso da técnica de sublinhar e resumir; e, por fim, utilização da análise de texto que são temática, interpretativa e crítica, problematização e conclusão pessoal. Esse último item também é desenvolvido com método de estudo coletivo, o qual é complementado com outra técnica que inclui investigação, discussão e debate – o seminário. O procedimento detalhado desse estudo individual e coletivo encontra-se em LAKATO 2010, p. 1 a 25. Posto isso, é imprescindível que o estudante, que está interessado em obter conhecimentos significativos, reflita sua postura em relação às aulas, por exemplo, antes delas – leituras prévias, pesquisa e exercícios; durante – ter uma postura participativa, anotando (gravando, se possível) os dados relevantes e as ideias centrais das temáticas apresentadas e após – repensar sobre os tópicos desenvolvidos e anotados, compreender detalhes significativos, complementar o conteúdo visto com o que já conhece e com pesquisas complementares... Enfim, é estabelecer procedimentos que lhes permita a ter domínio completo do objeto de estudo.

a. Metodologia

---

---

---

---

---

---

---

i. Antes das aulas:

---

---

---

ii. Durante as aulas:

---

---

---

iii. Após as aulas:

---

---

---

### **5. Quando fazer?**

É programar etapas para execução deste projeto de estudo, estimando o período de tempo, sobretudo as do item metodológico. Para obter um bom desempenho, é essencial adotar um sistema de organização de tempo simples e fácil de ser seguido. Para isso, você deve elaborar um cronograma, no qual apresente as atividades a serem desenvolvidas por período mensal. Lembre-se, que ele deve estar adaptado às suas necessidades e capacidade cumpri-lo.

a. Cronograma:

---

---

---

### **6. Tempo necessário?**

É prevê o período diário para efetuar as ações de estudo propostas. É elaborar uma agenda semanal. Essa é uma ferramenta importante e da qual realmente precisa para atingir seus objetivos. A sugestão é elaborá-la em uma folha avulsa e anexar em um local fácil de visualização. Para isso, primeiramente é preciso descobrir tempo para se dedicar sistematicamente ao ato de estudar. Faça um levantamento cuidadoso de todas suas atividades diárias e cronometra o tempo gasto em todas elas. Com certeza você encontrará espaço para esse ato. Evite conflito de tempo. Em seguida, determine o que estudar em cada horário estabelecido de maneira programática. A perseverança no cumprimento do cronograma e da agenda é o maior problema.

a. Agenda:

---

---

---

### **7. Como acompanhar?**

É constituir meios para avaliar o andamento de cada etapa proposta para a realização desse projeto. Essa avaliação deve ser contínua, processual, interativa e, especialmente de maneira simples. Ela deve apontar se a etapa foi desenvolvida satisfatoriamente, não foi realizada adequadamente, nesse caso – quais foram os entraves encontrados? Como superá-los? Será necessário mudar de estratégias? A agenda pode se avaliada semanalmente, o cronograma mensalmente e o projeto semestralmente.

## a. Avaliação:

---

---

---

---

---

---

## i. Semanal – agenda:

---

---

---

## ii. Mensal – cronograma:

---

---

---

## iii. Semestral – projeto de estudos:

---

---

---

**8. Bibliografia**

Para obter mais detalhes sobre dados que possam lhe auxiliar na elaboração e execução do seu plano de estudo estude os textos e os esquemas apresentados nos encontros, maiormente pesquise as obras bibliográficas a seguir:

LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

RUIZ, João Álvaro. Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

## APÊNDICE I

**Transcrição, reprodução e comentário interpretativos de relatos orais e escritos dos graduandos informantes da pesquisa**

<b>INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS - PRODUÇÕES ORAIS DE GRADUANDOS</b>		
<b>Entrevistas semiestruturadas</b>		
<p>Questão 1: O que aconteceu para gerar essa situação estudantil de risco acadêmico que apresenta histórico de reprovação, trancamento de matrícula, condições de jubramento e coloca-lhe diante da possibilidade de evasão?</p>		
<p>Código - risco acadêmico - condições de graduandos, que se encontram na situação de baixo rendimento acadêmico, reprovações constantes, trancamento de disciplinas, excesso de tempo para concluir o curso e/ou em processo de jubramento, com possibilidade de evasão.</p>		
<p>Subcódigo - dificuldades interferentes na vida universitária - Dificuldades que interferem significativamente na vida do estudante, captadas de suas expressões ao falarem sobre a sua situação de risco acadêmico, relacionadas com seu contexto cultural, social, econômico, emocional e familiar.</p>		
<b>Discente</b>	<b>Segmento</b>	<b>Resumo interpretativo</b>
Discente 12 (2012)	Vida social intensa.	<p>A intensidade da vida social, sair com amigos, festas, contatos virtuais, às vezes, interfere negativamente na performance universitária. A depender do nível dessa intensidade, os resultados são agravantes.</p> <p>Aparentemente a troca da dedicação com o curso por outros fatores, por exemplo, vida social intensa, acarreta, geralmente, reprovações por notas e frequências, pois eventualmente a causa e suas consequências podem origina-se de outras situações.</p> <p>Ao percebe-se diante de uma situação inadequada para conclusão satisfatória de seu curso de graduação, o estudante propõe-se a organizar objetivos de vida, priorizar o seu curso e encontrar interesses nas disciplinas.</p>
	Perdi o foco da faculdade e não sentia vontade nem de levantar da cama, muito menos de ir nas aulas e quando eu ia, eu era displicente, não prestava atenção na aula, não estudava, assim, reprovei por falta e por frequência.	
	Semestre passado eu estava numa fase da minha vida que eu estava insatisfeito com o curso e estava indeciso se era isso mesmo que eu queria para mim, se era mesmo esse o curso que eu queria me formar. Juntando todos esses fatores eu tive início de depressão, também por depender do meu pai para tudo, pois já tenho idade para não depender mais dele.	
	Procura melhorar, encontrar matérias interessantes, ter objetivo de vida, prioridade no curso.	

Discente 14 (2012)	Não dedicava ao extremo, pois não sabia se era o que quer de fato. No final do ano o tio faleceu. Não fez o trabalho de Ateliê muito bem e reprovou por 5 pontos.	A falta de compromisso claro e decidido relacionado com o fazer acadêmico também faz parte dos inconvenientes da vida universitária. Materializa-se nas falas dos estudantes ao expressarem a não dedicação com seus cursos de formação, pois não sabem se é isso mesmo que querem de fato para a sua vida; a necessidade de mais dedicação, mais estudos, mais atenção às aulas e à vida universitária e a ausência de seriedade, em termo de regularidade e empenho ao desenvolver trabalho em grupo, necessitando de ação docente para tentar equalizar a desavença.
Discente 14 (2012)	Mais dedicação, mais estudo. Prestar mais atenção às aulas. mais atenção à vida universitária	
Discente 20 (2012)	Problema em trabalhar em grupo. Um aluno o acusou de falta de responsabilidade. A professora acabou separando-o.	
Discente 28 (2013)	Nunca foi boa aluna no Ensino Médio. Dormia na sala, pois não se sentia desafiada. Nunca teve reprovação.	
Discente 62 (2014)	1 - Falta de atenção nas aulas (é muito distraído).	
	2 – Não entendimento das matérias. 3 – Raramente participava de monitorias. 4 – Não marcou horário com professor para tirar dúvidas. 5 – Fez apenas um trabalho proposto pelo professor, em grupo. 6 – Participou de alguns estudos em grupo para fazer lista de exercícios	
Discente 61(2014)	Isso, também, afetou o desempenho no 2º período, se tornou um pouco desleixada, no sentido de se sentir menos empenhada (dedicada) a estudar: deixou menos tempo para se dedicar a essa atividade, e passou a realizar atividades que a distraia muito mais: uso do computador, sobretudo, no final desse secundo período, não conseguiu estudar	Também se evidencia em condições destacáveis oralmente relacionadas com o proceder das tarefas estudantis: necessidade de propósitos (foco) ao lidar com seus afazeres e quando os realizam já é muito próximo (na véspera) da avaliação proposta pelo docente. Isso ocorre, geralmente pela não realização dessas tarefas no horário fora de sala de aulas, especialmente pela não sistematização adequada ao realiza-las. Na fala de um graduando ao relatar sobre a sua vida acadêmica, no semestre anterior:  [...] eu vacilei muito não prestava atenção direito nas aulas e quando eu prestava atenção eu fugia do foco e minha cabeça estava em outro mundo e não conseguia fazer os exercícios das listas eu ia raramente à monitoria. Conversava de vez enquanto nas aulas, dormia raramente em algumas aulas, nos horários fora de aula eu trabalhava com meu avô em serviços gerais. Usava o computador a maioria das vezes para entrar em redes sociais, e poucas vezes para entrar para fazer pesquisas, o que me fez para eu ser reprovado na matéria. E também a matéria custava entrar na minha “mente”, custava entender, por isso que eu não conseguia fazer as listas (de exercícios propostas nas salas de aulas). Agora esse semestre eu pretendo focar mais nos estudos o que

	para as provas em função de um acidente fatal ocorrido com um amigo próximo.	também eu não fazia semestre passado, e esse semestre eu estou me esforçando mais, e pretendo passar em todas as matérias esse semestre, se não der pelo menos eu tentei (Discente 62.2, 2014).
Discente 62.2 (2014)	<p>A minha vida acadêmica. O meu semestre passado eu vacilei muito não prestava atenção direito nas aulas e quando eu prestava atenção eu fugia do foco e minha cabeça estava em outro mundo e não conseguia fazer os exercícios das listas eu ia raramente à monitoria. Conversava de vez enquanto nas aulas, dormia raramente em algumas aulas, nos horários fora d aula eu trabalhava com meu avô em serviços gerais. Usava o computador a maioria das vezes para entrar em redes sociais, e poucas vezes para entrar para fazer pesquisas, o que me fez para eu ser reprovado na matéria. E também a matéria custava entrar na minha “mente”, custava entender, por isso que eu não conseguia fazer as listas. Agora esse semestre eu pretendo focar mais nos estudos o que também eu não fazia semestre passado, e esse semestre eu estou me esforçando mais, e pretendo passear em todas as matérias esse semestre, se não der pelo menos eu tentei.</p>	<p>Desse relato destaca-se a distração persistente no momento do desenvolvimento das aulas. A não compreensão do assunto ministrado. Agravado pela não participação nas monitorias oferecidas pela instituição e no não agendamento de horário com professor para tirar dúvidas. Em função sobretudo da não participação efetiva nas práticas educativas desenvolvidas no seu curso. Enfatiza-se a tentativa de compreensão de sua situação e a tentativa de projetar um próximo semestre letivo totalmente diferente do passado, com muito mais esforço.</p> <p>Tornou-se bem comum, os estudantes se sentirem, nas suas falas, um pouco desleixados, no sentido de aperceber-se menos empenhados (dedicados) a estudar, pois deixam menos tempo para se aprofundar nessa atividade e geralmente passam a realizar outras que os distraiam muito mais, por exemplo, o uso de computadores, em termos de relações virtuais, jogos ou outros entretenimentos, sobretudo, no final dos primeiros períodos do curso. Para eles, isso contribui diretamente para a falta de mais dedicação aos estudos, mais foco, mais concentração, mais prioridade, mais presença nas aulas, especialmente no momento das avaliações.</p>



<b>INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS - PRODUÇÕES ORAIS DE GRADUANDOS</b>		
<b>Entrevistas semiestruturadas</b>		
<p>Questão 1: O que aconteceu para gerar essa situação estudantil de risco acadêmico que apresenta histórico de reprovação, trancamento de matrícula, condições de jubramento e coloca-lhe diante da possibilidade de evasão?</p>		
<p>Código - risco acadêmico - condições de graduandos, que se encontram na situação de baixo rendimento acadêmico, reprovações constantes, trancamento de disciplinas, excesso de tempo para concluir o curso e/ou em processo de jubramento, com possibilidade de evasão.</p>		
<p>Subcódigo - dificuldades interferentes na vida universitária - Dificuldades que interferem significativamente na vida do estudante, captadas de suas expressões ao falarem sobre a sua situação de risco acadêmico, relacionadas com seu contexto cultural, social, econômico, emocional e familiar.</p>		
<b>Discente</b>	<b>Segmento</b>	<b>Resumo interpretativo</b>
Discente 3 (2012)	Pai sofreu infarto em maio de 2012.	<p>Problemas familiares, tais como, doenças graves, mortes, relacionamentos conturbados, críticas contundentes sobre desempenho escolar, afazeres domésticos em excesso e até mesmo sucesso em cursos superiores de alguns de seus membros geram forte pressão e altera significativamente a maneira de os graduandos, na condição de risco acadêmico, de lidar com seus trabalhos acadêmicos no espaço universitário e fora dele.</p> <p>Trabalhos esporádicos para complementar a renda familiar, nos mais variados ramos da economia, particularmente na construção civil, no comércio, na indústria e em serviços gerais dividem os esforços estudantis para continuar o processo de envolvimento no curso de graduação.</p> <p>Cursos escolhidos em função da formação dos pais, às vezes em instituições privadas constituídas de faculdades isoladas ou centro universitários, voltadas principalmente para o ensino com pouco investimentos em pesquisas e eventos científicos, em uma área de conhecimento totalmente diferente da almejada de fato pelo estudante de uma entidade pública voltada para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, de maneira</p>
	Problema familiar. Irmã grávida deixou de trabalhar. As contas aumentaram, teve de "trabalhar".	
	Tive que trabalhar fazendo bicos no período de agosto de 2011 a fevereiro de 2012 para complementar a renda familiar visto que minha irmã teve um filho que nasceu em 10/08/2011 a impossibilitando de trabalhar, como diarista, no período de 6 meses, para cuidar, amamentar e arrumar creche.	
Discente 39 (2013)	Problemas familiares	
Discente 38 (2013)	Problemas familiares. Semestre conturbado.	
Discente 54 (2013)	Não queria o curso de matemática. Queria ser veterinária. Pais formados em matemática. Não passou no vestibular. Entrou na UFU pelo PAAES.	

	Os pais a criticaram muito por ter reprovações – Muitas broncas, falaram que não estava levando a sério. Concorde em partes – não esforçou/concentrou o suficiente. Os pais até tentaram ajudá-la, esporadicamente, no entanto, não conseguiram. Devido às limitações intelectuais relacionadas com o conteúdo que a filha estava estudando.	indissociável, geram muitas críticas por reprovações sucessivas nas mesmas disciplinas. Ocasionalmente esses pais até tentam ajuda-los, no entanto, não conseguem devido às limitações intelectuais relacionadas com o conteúdo que os filhos estão a estudar, especialmente por não entender claramente como ocorre a relação dialógica entre ensinar e aprender. Àqueles que têm uma boa relação familiar e, no entanto, moram longe dela também enfrentam problemas, pois geralmente viajam nos finais de semana e feriados, momentos de encontros, festas e comemorações, esquecendo-se quase que completamente de seus compromissos de educandos e quando tentam realizar faltam-lhes habilidades para empreender estudos sistematicamente.
Discente 62 (2014)	5 – Estava trabalhando, ajudava o avô em serviços de construção.	Esses demoram muito para se adaptar ao um novo ambiente, por exemplo, mudança de uma outra cidade para estudar em Uberlândia. Sente-se muita falta da família, do local em que vivia, geralmente são cidade menores, onde têm várias amizades de infância.
Discente 61(2014)	Gostou de vir para Uberlândia porque estava tendo problemas na família (quatro pessoas – três estava em conflito. Tentou ajudar e se desgastou muito).  3 – Se preocupa muito com as outras pessoas (familiares e amigos próximos). Quando acontece algo com essas pessoas, deixa a vida acadêmica de lado: às vezes tenta ajudar diretamente e às vezes não consegue e fica apenas com a preocupação.	Pais ou irmãos mais velhos deles, que cursaram ciências exatas com sucesso na UFU e estão trabalhando, de certa forma acarreta uma imposição, pois consideram ser seus deveres aprovar em todas as disciplinas, pois estas pessoas são exemplos e sempre dão o apoio necessário juntamente com toda o resto minha família.
Discente 60 (2014)	4 – Têm várias outras coisas para fazer em casa – cuidar de casa (05 pessoas – não há divisão de tarefas). Sente um pouco sobrecarregada. Leva muito tempo para realizar essas tarefas, e, acaba deixando de lado os afazeres da universidade.	
Discente 65 (2014)	8 – Demora muito para se adaptar ao novo ambiente, exemplo, mudança de cidade (Alpinópolis) para estudar em Uberlândia. Sentiu falta da família, do local em que vivia, cidade pequena, várias amizades. Aqui, em Uberlândia, é muito mais agitado. Isto atrapalhou muito no primeiro período, agora, já está mais acostumado. Hoje mora	

	com o Avô, irmão e tio. Volta para casa nas férias e de vez em quando acompanha o tio fotógrafo à sua cidade natal.	
Discente 95_1 (2014)	Meu irmão mais velho cursou Engenharia Química com sucesso na UFU e está trabalhando, o que de certa forma gerou uma pressão, achei que era meu dever passar em todas as disciplinas, pois ele é meu exemplo e sempre me deu o apoio necessário juntamente com toda a minha família. Tudo isso repercutiu no meu desempenho nos semestres subsequentes. À medida que via meus colegas evoluindo no curso, e passando nas mesmas matérias em que eu tinha dificuldade, meu rendimento começou a diminuir. Sentia-me – triste, sozinho e frustrado. Tinha dificuldade em conseguir estudar em grupos, pois achava que estaria incomodando meus colegas com as minhas dúvidas e ficava com vergonha de pedir ajuda aos que entraram depois de mim na faculdade.	
Discente 88 (2014)	5. Viagens para a cidade do Pontal – SP,	

<b>INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS - PRODUÇÕES ORAIS DE GRADUANDOS</b>		
<b>Entrevistas semiestruturadas</b>		
<p>Questão 1: O que aconteceu para gerar essa situação estudantil de risco acadêmico que apresenta histórico de reprovação, trancamento de matrícula, condições de jubramento e coloca-lhe diante da possibilidade de evasão?</p>		
<p>Código - risco acadêmico - condições de graduandos, que se encontram na situação de baixo rendimento acadêmico, reprovações constantes, trancamento de disciplinas, excesso de tempo para concluir o curso e/ou em processo de jubramento, com possibilidade de evasão.</p>		
<p>Subcódigo - dificuldades interferentes na vida universitária - Dificuldades que interferem significativamente na vida do estudante, captadas de suas expressões ao falarem sobre a sua situação de risco acadêmico, relacionadas com seu contexto cultural, social, econômico, emocional e familiar.</p>		
<b>Discente</b>	<b>Segmento</b>	<b>Resumo interpretativo</b>
Discente_9 (2012)	Problemas pessoais.	<p>Os fatores emocionais - problemas pessoais, nervosismo, ansiedade, abatimento com mortes de familiares, percepção de falta de sinceridades nas pessoas, medos, depressão - são recorrentes nas falas dos graduandos como causadores de interferências na vida universitária.</p> <p>Consideram problemas pessoais aquilo que os desequilibram a sua maneira de viver cotidianamente, afetando o seu desempenho de modo geral, nas relações com os amigos e familiares e as suas ações estudantis no ensino superior. Geralmente não consegue lidar com esta situação e ficam vivendo à merce das flutuações emocionais. A consequência são desânimo, desmotivação, falta de controle no momento das avaliações, daí, muitas das vezes, pensam em abandonar as disciplinas que estão com notas bem baixa.</p> <p>Na maioria das vezes, os estudantes na situação de risco acadêmico, são sensíveis e são afetados por quase tudo que ocorre ao seu lado, por exemplo, por professores que ao se ver são poucos simpáticos e os não atraem para</p>
	Também tive alguns problemas pessoais que me foram um entrave no período ao qual cursava tais disciplinas.	
Discente 10 (2012)	E não saber controlar meu nervosismo na hora das provas.	
Discente 39 (2013)	- Desânimo por não entender bem o professor.	
	- Desmotivação.	
	- Namorada.	
Discente 38 (2013)	- Saiu mal e abandonou disciplinas.	
Discente 29 (2013)	Muita ansiedade e nervosismo. Falta focar.	
	Perdeu o prazer de estudar.	
	Dificuldade no controle emocional (carregando um cemitério na cabeça).	

Discente 28 (2013)	Fica nervosa com os desapontamentos das pessoas. Com isso se afasta das pessoas. É afetada com falta de sinceridade de outras pessoas.	participar das aulas; ficam facilmente desapontadas com a postura das pessoas que convivem diariamente, assim afastam-se delas, pois são facilmente afetadas com a falta de sinceridade; por dependerem dos pais economicamente, em um momento que se consideram adultos e deveriam cuidar de seus próprios sustentos. Todos esses fatores são responsáveis, nas suas expressões, pelo o início de depressão, que repercutem na falta de ânimo para os estudos, ocasionado reprovações em várias disciplinas.
	Juntando todos esses fatores eu tive início de depressão, também por depender do meu pai para tudo, pois já tenho idade para não depender mais dele.	
Discente 73_(1) (2014)	<p>2. Falta de motivação. Considera que isso é “crônico”, acontece desde que entrou no curso. O que você sente para considera-se desmotivado? Não consegue se expressar.</p> <p>Sugestão: Talvez seja importante procurar algum profissional da área de Psicologia. Uma vez, em 2010, já procurou um desses profissionais, aqui na DIASE, teve dois ou três encontros e naquele momento não achou proveitoso.</p>	
	10. No ano passado faltava muito às aulas. Devido por falta de vontade própria, não era porque necessitava desenvolver outras atividades (Podemos ligar à falta de motivação); Neste ano já conseguiu vir.	

<b>INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS - PRODUÇÕES ORAIS DE GRADUANDOS</b>		
<b>Entrevistas semiestruturadas</b>		
Questão 2: Quais fatores pedagógicos contribuíram para desencadear um quadro de reprovação e/ou trancamento de disciplinas?		
Código - risco acadêmico - condições de graduandos, que se encontram na situação de baixo rendimento acadêmico, reprovações constantes, trancamento de disciplinas, excesso de tempo para concluir o curso e/ou em processo de jubramento, com possibilidade de evasão.		
Subcódigo - fatores interferentes no desempenho acadêmico - fatores pedagógicos, didáticos e institucionais, citados pelos estudantes, que interferem diretamente no seu desempenho acadêmico.		
<b>Discente</b>	<b>Segmento</b>	<b>Resumo interpretativo</b>
Discente 56 (2014)	Na disciplina de Estatística. Teve um problema – No início da prova não conseguiu resolver bem as questões, demorou bastante, e, já no final, faltando 10 minutos conseguiu entender e assim fez o restante da prova muito rápido e acabou não tendo o tempo suficiente para desenvolver bem o raciocínio. Na lista de prova conseguiu explicar para o professor e saiu de 16 para 17 de um total de 30 pontos (foi uma das melhores notas da sala. Turma formada para alunos do curso de Sistema de Informação. Tem cerca de 40 alunos, sendo 04 da Engenharia Mecânica. Um aluno da engenharia tirou 18,5 outro 19 e outro 16).	Após a compreensão da real situação da situação acadêmica, da necessidade de planejamento e da execução deste prontamente, variados participantes marcaram encontros individuais com professores e com monitores e conseguiram melhorar seus resultados nas avaliações, significativamente.

<b>INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS - PRODUÇÕES ORAIS DE GRADUANDOS</b>		
<b>Entrevistas semiestruturadas</b>		
<p>Questão 2: Quais fatores pedagógicos contribuíram para desencadear um quadro de reprovação e/ou trancamento de disciplinas?</p>		
<p>Código - risco acadêmico - condições de graduandos, que se encontram na situação de baixo rendimento acadêmico, reprovações constantes, trancamento de disciplinas, excesso de tempo para concluir o curso e/ou em processo de jubramento, com possibilidade de evasão.</p>		
<p>Subcódigo - fatores interferentes no desempenho acadêmico - fatores pedagógicos, didáticos e institucionais, citados pelos estudantes, que interferem diretamente no seu desempenho acadêmico.</p>		
<b>Discente</b>	<b>Segmento</b>	<b>Resumo interpretativo</b>
<p>Discente 56 (2014)</p>	<p>Na disciplina de Estatística. Teve um problema – No início da prova não conseguiu resolver bem as questões, demorou bastante, e, já no final, faltando 10 minutos conseguiu entender e assim fez o restante da prova muito rápido e acabou não tendo o tempo suficiente para desenvolver bem o raciocínio. Na lista de prova conseguiu explicar para o professor e saiu de 16 para 17 de um total de 30 pontos (foi uma das melhores notas da sala. Turma formada para alunos do curso de Sistema de Informação. Tem cerca de 40 alunos, sendo 04 da Engenharia Mecânica. Um aluno da engenharia tirou 18,5 outro 19 e outro 16).</p>	<p>Após a compreensão da real situação da situação acadêmica, da necessidade de planejamento e da execução deste prontamente, variados participantes marcaram encontros individuais com professores e com monitores e conseguiram melhorar seus resultados nas avaliações, significativamente.</p>

<b>INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS - PRODUÇÕES TEXTUAIS DE GRADUANDOS DA UFU</b>		
<b>Textos escritos após a oficina pedagógica de planejamento de estudos</b>		
<b>Questão 3: O que você pode fazer para cessar ou diminuir esta situação de risco acadêmico?</b>		
Código - risco acadêmico - condições de graduandos, que se encontram na situação de baixo rendimento acadêmico, reprovações constantes, trancamento de disciplinas, excesso de tempo para concluir o curso e/ou em processo de jubramento, com possibilidade de evasão.		
Subcódigo - ação estudantil de restrição à situação de risco acadêmico - expressões de atividades atitudinais apresentadas pelos estudantes, baseadas em procedimentos reais, para interromper a situação de risco acadêmico.		
<b>Discente</b>	<b>Fragmento</b>	<b>Resumo interpretativo</b>
Discente 31 (2015)	Com ênfase em criar um perfil profissional na formação acadêmica, entramos no curso que queremos profissionalizar, conciliando disciplinas teóricas e práticas; e no desenvolvimento das disciplinas, nos identificamos, nos repelimos ou ficamos na dúvida. Na extensão do curso vamos caminhando lado a lado com a dúvida, ir ou não ir, ser ou não ser. Acredito que todas instituições acadêmicas deveriam no ato da inscrição do curso, entregar um questionário analisando o perfil do candidato com o referido curso, descartando assim do candidato toda e qualquer dúvida; [...] Pois acontece do aluno ao ingressar na faculdade deparar-se com situações diferentes das suas realidades, submetendo-se a uma adequação ao novo. Ao início do curso, a instituição deveria ter como meta informar aos alunos, o que a mesma proporciona referente ao curso, ter comprometimento. Muitos deixam de participarem das práticas docentes por não terem informações diretas. Além disso, promover questionamentos	Uma estudante levanta questionamentos da limitação de algumas ações institucionais, ainda não plenamente visíveis a todos os estudantes, singularmente ao ingressantes no ensino superior, quais são – divulgação contínua de informações sobre os cursos de graduação, de seus objetivos, da estrutura curricular e perfil de egressos, bem como informações específicas de trancamento de matrícula, processo administrativo de jubramento e evasão de cursos. Além de promover debates acerca do contexto social do aluno, que interferem e contribui para a transformação do conhecimento por meio da pesquisa e viabilizar o debate de práticas educativas mais eficazes, contribuído para aperfeiçoar a formação universitária



	<p>acerca do contexto social do aluno, sua realidade, interferindo e contribuindo para a transformação do conhecimento através da pesquisa; viabilizar práticas educativas mais eficazes, contribuindo para a formação dos universitários.</p> <p>Todos nós temos sonhos e desejos, alguns correm atrás, uns esperam o tempo, outros ficam parados no tempo e por aí vai. Mas, nessa busca dos sonhos nos deparamos com algumas dificuldades e situações que nos fazem seguir em frente como também podem nos retardar.</p> <p>É importante pensarmos no que queremos e o que nós representamos para a sociedade, como pessoa, como estudante e profissional. Porque pensar? Porque o estudo no País ainda não faz parte da prioridade governamental, tal como a educação e saúde, as vagas nas universidades são limitadas, a falta de entusiasmo vem lá de cima, a valorização no profissional é desanimador.</p> <p>Essa desvalorização oferecida ao profissional acadêmico oferece a oportunidade de mudar de ramo, isso afeta o psicológico e a estrutura familiar.</p>	
Discente 32 (2015)	<p>Não se trata da opinião sobre a oficina realizada, devo dizer que foi uma experiência rica e estimulante. Tanto no âmbito individual quanto no coletivo as questões e reflexões geradas pela turma, afloraram em vontades de tomarem posse e as rédeas da formação universitárias de maneira crítica e consciente. Entendo que tais desdobramentos reflexivos interferem diretamente não só no campo do ensino</p>	<p>O debate de sala de aulas de estimular a importância de uma postura crítica do mundo suscitou nos participantes a necessidade de conduzir o seu fazer acadêmico, percebendo as interfaces contextuais e repercussão desse trabalho.</p> <p>É um aproximar, um distanciar e um entrelaçamento entre o indivíduo e o social, de forma que permita ao primeiro perceber-se esse processo de interação e usá-lo para</p>

	<p>superior, mas também na formação social do indivíduo que se torna ativo e consciente de si e do seu entorno, podendo agir com maior possibilidades e limitações.</p> <p>Algumas das situações reflexivas que a oficina propunha já me aferiam anteriormente a oficina, talvez por experiências anteriores com o tema ou por certa maturidade de idade dos demais alunos que entram sequencialmente aos seus ensinos médios, e com outro ritmo. Isso me fez perceber não só um movimento interno de reflexões que se desdobravam em mim, mas também um movimento coletivo, principalmente nos colegas que convivo em outros momentos na vida universitária. Este movimento que falo, é o do conteúdo que a oficina se propunha a semear, o de estimular estes indivíduos da importância de uma postura crítica e consciente do mundo, para que possa desdobrar suas formações de forma significativa e consciente do mundo, para que possa desdobrar suas formações de forma significativa e ativa. As conversas e as indagações geradas dentro e fora da sala, no período que a oficina ocorria, começaram a tomar temas como “iniciação científica”, “desdobramento dentro da formação universitária”, dentre outros que cercavam a otimização de uma formação superior com naturalidade que não qualificava vários alunos em outros momentos. Acredito que tal tomada de consciência dos alunos dos seus direitos, deveres e oportunidades dentro da graduação, são meios eficientes</p>	<p>aperfeiçoar a tomada de decisão sobre a constituição da identidade de ser universitário. Esse não é um processo natural. É construído e direcionado para que todos os envolvidos se percebam construtores de suas próprias formações educativas. São formas intercomunicativas diferenciadas que se estabelecem entre o estudante, o seu meio, as pessoas, a instituição e consigo mesmo.</p>
--	---	--

	de engrandecer a formação universitária.	
Discente 33 (2015)	<p>“O que é ser estudante universitário na construção do conhecimento científico”, foi o primeiro texto que tive de escrever para a matéria da professora [...] e foi também a primeira vez que pesei sobre o assunto. Escrevi meu texto e não fiquei satisfeita, pois foi escrito as pressas. Em seguida a professora formou uma roda de discussão, e aí sim eu fiquei nada satisfeita com que escrevi, pois percebi que, na realidade, eu não praticamente não fazia ideia do que era ser estudante universitário.</p> <p>No segundo momento a professora apresentou o texto “Contribuições e discussão sobre formação universitária: modos de estudar, aprender e pesquisar de graduandos”, do pedagogo Antônio Neto. Ao término da leitura destaquei alguns pontos do texto que me fizeram tomar consciência das “lacunas” do ser universitário que represento. Entre tantos um me marcou muito “[...] alienado, pois não compreende as ações que desenvolve e não percebe o sentido e o resultado do que está praticando”, que Larrosa exemplifica muito bem como aprendizagem “a partir do par experiência/sentido”. Ficou claro que eu apenas exercia o par ciência/técnica.</p> <p>Outro trecho do texto de Antônio que me chamou muita a atenção e que na oficina ele enfatizou foi “A realidade universitária é uma construção social, cultural e histórica que precisa ser apropriada ativamente”, ou seja é</p>	<p>São demandas que levaram os participantes a refletirem acerca de: o que é ser estudante universitário na construção de conhecimento científico? Para muitos foi a primeira vez que se depararam com este assunto, praticamente não fazia ideia do que realmente se tratava até o momento de apresentação de um texto, não publicado, preparado previamente para a discussão de sala de aulas “Contribuições e discussões sobre formação universitária: modos de estudar, aprender e pesquisar de graduandos” originado de várias entrevistas com estudantes no programa de apoio pedagógico da UFU. Uma discente assinala “Ao término da leitura inicial destaquei alguns pontos do texto que me fizeram tomar consciência das “lacunas” do ser universitário que represento. Entre tantos, um me marcou muito “[...] alienado, pois não compreende as ações que desenvolve e não percebe o sentido e o resultado do que está praticando” (Discente 33, 2015).</p> <p>Ela também cita outro trecho do texto que chamou a sua atenção “a realidade universitária é uma construção social, cultural e histórica que precisa ser apropriada ativamente” para se expressar da seguinte forma: “é extremamente importante tornar-se ativo na sua experiência universitária, tornar-se presente, para que haja um sentido naquilo que se faz/estuda, para que haja fundamento.”</p>

	<p>extremamente importante tornar-se ativo na experiência universitária, tornar-se presente, para que haja um sentido naquilo que se faz/estuda, para que haja fundamento.</p>	
<p>Discente 34 (2015)</p>	<p>O objetivo da oficina era fazer com que nós, alunos, refletíssemos a respeito de nossa situação acadêmica, nossa posição como estudantes universitários e o ambiente que nos cerca. Afinal teríamos que entregar um plano de estudos, que mostraria a forma como poderíamos tirar o maior proveito da nossa universidade, baseado em nossas próprias reflexões. Experiências, contudo, foi muito além disso.</p> <p>Durante esse processo, discutimos assuntos que vão muito além do objetivo final. E para mim, essa foi a parte mais enriquecedora. O sistema educacional tradicional, por exemplo, foi por diversas vezes o foco dos debates. A forma como os estudantes são educados hoje em dia não é a mais adequada para estimular os alunos e obter os melhores resultados. A forma robótica como aulas são conduzidas transmite um falso conhecimento. Para que possamos realmente aprender alguma coisa é preciso que haja experiência. É preciso que o aluno se entregue e deixa envolver pelo o que está fazendo. Antes de participar da oficina nunca havia pensado da forma como somos educados desde cedo. Agora já tenho um entendimento e uma visão completamente diferente a respeito do assunto. A forma como fomos estimulados a buscar conhecimento por conta</p>	<p>A forma como os estudantes são educados dentro de um sistema educacional tradicional, foco dos debates, não é a mais adequada para estimular a atuação de os alunos nas discussões de sala de aulas e nem na obtenção de melhores resultados, pois o jeito robotizado como essas aulas são conduzidas transmite um falso conhecimento. É preciso se entregar e envolver-se no que está fazendo. São posicionamento de um estudante, que se complementa ao escrever</p> <p>A forma como fomos estimulados a buscar conhecimento por conta própria durante a oficina, além de muito interessante dá resultado melhores. Por ser um conhecimento obtido a partir da experiência de cada um, ele é realmente aprendido e não decorado (Discente 34, 2015).</p> <p>Esse discentes refere-se à necessidade de se ativo no processo de construção do conhecimento acadêmico para que esse tenha um valor substancial na sua aprendizagem e que possa valer inclusive na procura de saída para superar problemas encontrados no dia a dia de graduando. Não importa a origem desses empecilhos e nem como impactam a sua vida. O significante é conhecê-los bem, ordenadamente, para tomadas decisões no sentido de diminuí-los e assim não afetar significativamente a sua performance universitária.</p>

	<p>própria durante a oficina, além de muito mais interessante dá resultado melhores, por ser um conhecimento obtido a partir da experiência de cada um ele é realmente aprendido e não decorado.</p> <p>Refletir a respeito do meu papel como estudante universitário e sobre a universidade também foi outro ponto positivo. Acho que até agora, eu não tinha sido um estudante de verdade. Antes eu era apenas mais um no sistema tradicional de ensino que buscava um diploma para estar habilitado a exercer uma determinada profissão.</p>	
Discente 35 (2015)	<p>Durante a oficina pude notar que como eu outros alunos também tem as mesmas angustias, os mesmos medos durante toda a fase da universidade isso faz com que me acalma, pois todos estamos aprendendo com as dificuldades. A oficina mostrou que ainda que tenho objetivo já concreto de poder juntar duas graduações [...] ainda estou perdida na organização enquanto universitária, deixando a faculdade me levar. Porém isso acaba prejudicando no aprendizado, sem organização acaba fazendo as avaliações que o professor propõe na correria sem tirar a essência da matéria.</p> <p>Pude notar que meus medos ainda prejudicam no meu desenvolvimento, tanto na faculdade como no pessoal. O medo de falar em público, de colocar minha opinião e levar o julgamento das pessoas, deixando aflita e não demonstrando minhas ideias. Levando a conclusão de que tenho que trabalhar mais esta</p>	<p>O trabalho coletivo desenvolvido na oficina pedagógica proporcionou à estudante constatar, mesmo num momento no qual cursa a segunda graduação, que como ela têm outros com as mesmas angustias e medos, de falar em público, de colocar a opinião e ser submetida ao julgamento de outras pessoas, durante esta fase da universidade, isso faz com que se acalme, pois muitos estão aprendendo apesar das dificuldades. No entanto, isso acaba em prejuízo para o seu aprendizado, mesmo num momento no qual cursa a segunda graduação, ainda, sente-se desorganizada e faz avaliações propostas, na correria, sem tirar a essência da matéria ou da atividade “por falta de tempo em focar numa determinada coisa, sem analisar as consequências” (Discente 35, 2015).</p>

	<p>questão, mesmo tendo uma formação vejo que ainda preciso aprender mais, tanto profissional quanto pessoal.</p> <p>[...] outro ponto importante que o autor coloca sobre a falta de experiência por falta de tempo, com essa falta de tempo tudo está passando rápido, na correria, não paramos para refletir e focar em uma determinada coisa, queremos tudo na hora sem analisar as consequências. [...].</p>	
Discente 36 (2015)	<p>[...] posso dizer que além de absorver informações sobre o que é ser estudante universitário, também pude em diversos momentos sentir a carapuça me servindo, sentir é uma forma de experiência. Talvez se eu tivesse assistido uma oficina assim no começo da minha carreira universitária eu teria uma base melhor para dar sequência no projeto, pois a oficina expôs algumas reflexões, (que também é uma forma de experiência) que podem se converter em métodos para se melhorar a performance nos estudos. O primeiro e me colocar como estudante universitário, e numa afirmação como essa não trato apenas de palavras, mas do sentido destas palavras, da sua força. [...] Resta-me refletir sobre os erros do passado e usar esta experiência como força para conseguir concluir minha faculdade. E com E com certeza usarei os métodos propostos para melhorar o meu desempenho universitário, fazendo do meu ato de estudar numa aprendizagem significativa, pensando não somente em absorver informação, mas também</p>	<p>Afirma que compreendeu as informações no tocante à discussão tematizada e pôde, em diversos momentos, sentir a carapuça lhe servindo, pois em nada se comportava com a ideia de ser universitário, em construção contextual. Declara se tivesse participado de um trabalho semelhante ao proposto no começo de sua carreira universitária, teria dado uma outra sequência ao seu projeto de passar pela universidade, que talvez pudesse se converter em procedimentos para melhorar seus estudos. Logo, colocar-se como universitário, é o primeiro passo, no sentido dessa palavra, da sua força, implica muito mais do que tenha feito, pois faltou compromisso, dedicação e foco. Talvez, agora, no processo final (da oficina), presume-se mais crítico no seu modo de posicionar como estudante; reflita sobre muitos problemas surgidos neste caminho, e que muitas pessoas tiveram melhor desempenho do que ele, mesmo com problemas mais graves; entende que qualquer atividade nos tempos de hoje é uma coisa incomum, pois cada vez mais tem-se menos tempo para parar e assimilar, pois muitos seguem o fluxo de uma cultura, em</p>

	<p>vivenciar esse conhecimento, interagir com esse conhecimento no ato de pensar, pesquisar e criticar, assim posso também fazer com que a universidade me aconteça no sentido do saber da experiência e ter uma postura de estudante que me transforma e não de acumulador de informação.</p> <p>[...] posso dizer que saio diferente dessa oficina, pois o meu modo de encarar os estudos é diferente de quando comecei, então houve transformação (que mais uma vez, é outra experiência). Mesmo que eu não consiga o que venho buscando, posso entender melhor o porque do meu insucesso, e usar isso como aprendizado.</p> <p>Encerrando, gostaria de lembrar que eu poderia usar um método dissertativo para escrever este texto, porém, como o texto de Larrosa e a oficina me despertaram questões que se tratam da minha forma de saber, estudar e me portar como universitário, então resolvi que a melhor forma de pensar e catalogar minha experiência é a de forma mais pessoal.</p>	<p>que tudo é produzir e tempo é dinheiro; enfim, resta-lhe considerar sobre seus possíveis erros de semestres anteriores e usar esta experiência como força para conseguir concluir a sua faculdade.</p> <p>E com certeza usarei os métodos propostos para melhorar o meu desempenho universitário, fazendo do meu ato de estudar numa aprendizagem significativa, pensando não somente em absorver informação, mas também vivenciar esse conhecimento, interagir com esse conhecimento no ato de pensar, pesquisar e criticar, assim posso também fazer com que a universidade me aconteça no sentido do saber da experiência e ter uma postura de estudante que me transforma e não de acumulador de informação (Discente 36, 2015).</p> <p>Esse aluno captou a oficina sobre projetos de estudos tanto, em termos de sua fundamentação na metodologia científica, também como base na própria experiência vivida e de vivências de outros sobre práticas de estudar num ambiente universitário. Porque parece que ela lhe proporcionou questionamentos sobre seus pontos de vista, e fundamentalmente reflexões. “Posso dizer que saio diferente dessa oficina, pois meu modo de encarar os estudos é diferente de quando comecei, então houve transformação. Mesmo que eu não consiga o que venho buscando, posso entender melhor o porquê do meu insucesso, e usar isso como aprendizado” (Discente 36, 2015).</p>
--	---	--

<b>SER ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO</b>				
Objeto	Intuir, perscrutar e apreender			
<b>S E R  E S T U D A N T E  U N I V E R S I T Á R I O</b>	<b>P r á x i s  i m e d i a t a</b>	C o n s c i m ê u n c i a	<b>Realidade empírica</b>	
		Representação		
		<b>Fenômeno</b>	<b>Estudar no ambiente universitário</b>	Modos acadêmicos que lhes aproximam rapidamente da reprovação, jubramento e evasão
		O homem (discentes) ser social e histórico, determinado por seus contextos		Historicidade - ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias - saber produzidos na prática social dos discentes.
	Inquirir o ato de estudar no qual o estudante elabora a si mesmo, analisando suas rotinas dentro das instituições de formação.			
	<b>E s s e n c i a</b>	<b>Limites que lhes impedem de crescer academicamente</b>		
		Orientação reflexiva - condições didático-pedagógicas para auxiliar os estudantes a desvelar		
		<b>Realidade concreta conceito</b>		
		Conceito		
	<b>P r á x i s  c r í t i c a</b>	C o n s c i ê n c i a	<b>Essência</b>	<b>Tornar-se estudante universitário</b>
		Perceber, desvelar e transformar a postura de estudar no ambiente universitário		



## APÊNDICE L

## Variáveis de correlações de confiabilidade

## Estatísticas descritivas

		Statistic	Bootstrap <sup>a</sup>		
			Viés	Erro Padrão	Intervalo de Inferior
Realidade_Universitária	Média	46,432	,001	,636	45,296
	Desvio Padrão	7,7783	-,1253	,5731	6,4544
	N	111	0	0	111
Trabalho_Discente	Média	51,703	,083	,674	50,584
	Desvio Padrão	7,5614	-,0948	,4759	6,6065
	N	111	0	0	111
Atitude_Científica	Média	49,036	-,058	,934	47,031
	Desvio Padrão	10,9170	-,0861	,8958	8,9696
	N	111	0	0	111
Atitude_Estudar_Universidade	Média	147,171	,025	1,811	143,526
	Desvio Padrão	22,0107	-,3385	1,6919	18,6188
	N	111	0	0	111

## Estatísticas descritivas

		Bootstrap <sup>a</sup>
		Intervalo de Superior
Realidade_Universitária	Média	47,872
	Desvio Padrão	8,8627
	N	111
Trabalho_Discente	Média	53,035
	Desvio Padrão	8,4602
	N	111
Atitude_Científica	Média	50,721
	Desvio Padrão	12,3675
	N	111
Atitude_Estudar_Universidade	Média	150,771
	Desvio Padrão	24,9201
	N	111

a. A menos que indicado de outra maneira, os resultados da autoinicialização são baseados em 111 amostras bootstrap

## Correlações

		Realidade_Universitária	
Realidade_Universitária	Correlação de Pearson	1	
	Sig. (2 extremidades)		
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	6655,243	
	Covariância	60,502	
	N	111	
	Bootstrap <sup>b</sup>	Viés	0
		Erro Padrão	0
		Intervalo de Confiança 95%	Inferior Superior
Trabalho_Discente	Correlação de Pearson	,549**	
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	3549,270	
	Covariância	32,266	
	N	111	
	Bootstrap <sup>b</sup>	Viés	-,006
		Erro Padrão	,061
		Intervalo de Confiança 95%	Inferior Superior
Atitude_Científica	Correlação de Pearson	,589**	
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	5498,270	
	Covariância	49,984	
	N	111	
	Bootstrap <sup>b</sup>	Viés	-,009
		Erro Padrão	,063
		Intervalo de Confiança 95%	Inferior Superior
Atitude_Estudar_Universidade	Correlação de Pearson	,834**	
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	15702,784	
	Covariância	142,753	
	N	111	
	Bootstrap <sup>b</sup>	Viés	-,004
		Erro Padrão	,033
		Intervalo de Confiança 95%	Inferior Superior

## Correlações

		Trabalho_Discente	
Realidade_Universitária	Correlação de Pearson	,549**	
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	3549,270	
	Covariância	32,266	
	N	111	
	Bootstrap <sup>b</sup>	Viés	-,006
		Erro Padrão	,061
		Intervalo de Confiança 95% Inferior Superior	,427 ,668
Trabalho_Discente	Correlação de Pearson	1	
	Sig. (2 extremidades)		
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	6289,189	
	Covariância	57,174	
	N	111	
	Bootstrap <sup>b</sup>	Viés	0
		Erro Padrão	0
		Intervalo de Confiança 95% Inferior Superior	1 1
Atitude_Científica	Correlação de Pearson	,503**	
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	4571,189	
	Covariância	41,556	
	N	111	
	Bootstrap <sup>b</sup>	Viés	-,016
		Erro Padrão	,080
		Intervalo de Confiança 95% Inferior Superior	,340 ,635
Atitude_Estudar_Universidade	Correlação de Pearson	,787**	
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	14409,649	
	Covariância	130,997	
	N	111	
	Bootstrap <sup>b</sup>	Viés	-,006
		Erro Padrão	,033
		Intervalo de Confiança 95% Inferior Superior	,714 ,842

## Correlações

		Atitude_Científica	
Realidade_Universitária	Correlação de Pearson	,589**	
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	5498,270	
	Covariância	49,984	
	N	111	
	Bootstrap <sup>b</sup>	Viés	-,009
		Erro Padrão	,063
		Intervalo de Confiança 95% Inferior Superior	,456 ,707
	Trabalho_Discente	Correlação de Pearson	,503**
Sig. (2 extremidades)		,000	
Soma dos quadrados e produtos cruzados		4571,189	
Covariância		41,556	
N		111	
Bootstrap <sup>b</sup>		Viés	-,016
		Erro Padrão	,080
		Intervalo de Confiança 95% Inferior Superior	,340 ,635
Atitude_Científica		Correlação de Pearson	1
	Sig. (2 extremidades)		
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	13109,856	
	Covariância	119,181	
	N	111	
	Bootstrap <sup>b</sup>	Viés	0
		Erro Padrão	0
		Intervalo de Confiança 95% Inferior Superior	1 1
	Atitude_Estudar_Universidade	Correlação de Pearson	,877**
Sig. (2 extremidades)		,000	
Soma dos quadrados e produtos cruzados		23179,315	
Covariância		210,721	
N		111	
Bootstrap <sup>b</sup>		Viés	-,004
		Erro Padrão	,026
		Intervalo de Confiança 95% Inferior Superior	,821 ,918

## Correlações

		Atitude_Estudar_Universidade	
Realidade_Universitária	Correlação de Pearson	,834**	
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	15702,784	
	Covariância	142,753	
	N	111	
	Bootstrap <sup>b</sup>	Viés	-,004
		Erro Padrão	,033
		Intervalo de Confiança 95%	Inferior Superior
Trabalho_Discente	Correlação de Pearson	,787**	
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	14409,649	
	Covariância	130,997	
	N	111	
	Bootstrap <sup>b</sup>	Viés	-,006
		Erro Padrão	,033
		Intervalo de Confiança 95%	Inferior Superior
Atitude_Científica	Correlação de Pearson	,877**	
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	23179,315	
	Covariância	210,721	
	N	111	
	Bootstrap <sup>b</sup>	Viés	-,004
		Erro Padrão	,026
		Intervalo de Confiança 95%	Inferior Superior
Atitude_Estudar_Universidade	Correlação de Pearson	1	
	Sig. (2 extremidades)		
	Soma dos quadrados e produtos cruzados	53291,748	
	Covariância	484,470	
	N	111	
	Bootstrap <sup>b</sup>	Viés	0
		Erro Padrão	0
		Intervalo de Confiança 95%	Inferior Superior

\*\* . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

b. A menos que indicado de outra maneira, os resultados da autoinicialização são baseados em 111 amostras bootstrap

## Confiabilidade

**Resumo de processamento do caso**

		N	%
Casos	Válido	111	100,0
	Excluídos <sup>a</sup>	0	,0
	Total	111	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

**Estatísticas de confiabilidade**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,837	,899	4

APÊNDICE M      Variáveis da análise descritiva

**Tabela de Frequência**

		Realidade_Universitaria			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	16,0	1	,9	,9	,9
	29,0	2	1,8	1,8	2,7
	31,0	1	,9	,9	3,6
	32,0	3	2,7	2,7	6,3
	35,0	1	,9	,9	7,2
	36,0	1	,9	,9	8,1
	37,0	3	2,7	2,7	10,8
	38,0	2	1,8	1,8	12,6
	39,0	4	3,6	3,6	16,2
	Não favorável, nem desfavorável	4	3,6	3,6	19,8
	41,0	5	4,5	4,5	24,3
	42,0	5	4,5	4,5	28,8
	43,0	5	4,5	4,5	33,3
	44,0	3	2,7	2,7	36,0
	45,0	5	4,5	4,5	40,5
	46,0	5	4,5	4,5	45,0
	47,0	8	7,2	7,2	52,3
	48,0	7	6,3	6,3	58,6
	49,0	9	8,1	8,1	66,7
	Ligeiramente desfavorável	4	3,6	3,6	70,3
	51,0	8	7,2	7,2	77,5
	52,0	5	4,5	4,5	82,0
	53,0	2	1,8	1,8	83,8
	54,0	1	,9	,9	84,7
	55,0	5	4,5	4,5	89,2
	56,0	2	1,8	1,8	91,0
	57,0	3	2,7	2,7	93,7
	58,0	3	2,7	2,7	96,4
	61,0	2	1,8	1,8	98,2
	63,0	1	,9	,9	99,1
	64,0	1	,9	,9	100,0
	Total	111	100,0	100,0	



## Realidade\_Universitaria

		Autoinicialização para Porcentagem <sup>a</sup>			
		Viés	Erro Padrão	Intervalo de Confiança 95%	
				Inferior	Superior
Válido	16,0	-,2	,8	,0	2,9
	29,0	,0	1,2	,0	4,5
	31,0	,1	,9	,0	3,6
	32,0	,1	1,6	,0	6,3
	35,0	-,1	,9	,0	2,9
	36,0	,1	,9	,0	2,7
	37,0	,1	1,6	,0	6,5
	38,0	,0	1,3	,0	4,5
	39,0	,1	1,8	,7	7,4
	Não favorável, nem desfavorável	-,1	2,0	,0	8,1
	41,0	-,2	1,8	1,6	8,1
	42,0	,0	2,2	,9	9,3
	43,0	-,2	1,8	,9	8,3
	44,0	-,1	1,6	,0	6,3
	45,0	,0	1,8	,9	8,1
	46,0	,0	2,0	,9	9,0
	47,0	-,3	2,3	2,7	11,9
	48,0	,3	2,3	2,7	11,9
	49,0	,5	3,1	3,6	15,3
	Ligeiramente desfavorável	,0	1,7	,9	7,4
	51,0	,0	2,4	3,6	12,8
	52,0	,1	1,9	1,6	9,0
	53,0	,2	1,3	,0	5,4
	54,0	,0	,9	,0	3,6
	55,0	,1	2,1	,9	10,2
	56,0	,0	1,2	,0	4,5
	57,0	,0	1,6	,0	6,5
	58,0	-,3	1,5	,0	6,3
	61,0	,1	1,5	,0	5,4
	63,0	-,1	,9	,0	2,9
	64,0	,0	1,0	,0	3,6
	Total	,0	,0	100,0	100,0

a. A menos que indicado de outra maneira, os resultados da autoinicialização são baseados em 111 amostras bootstrap



Trabalho\_Discente

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	29,0	1	,9	,9	,9
	31,0	2	1,8	1,8	2,7
	36,0	1	,9	,9	3,6
	37,0	2	1,8	1,8	5,4
	39,0	3	2,7	2,7	8,1
	41,0	1	,9	,9	9,0
	42,0	4	3,6	3,6	12,6
	43,0	4	3,6	3,6	16,2
	44,0	2	1,8	1,8	18,0
	45,0	3	2,7	2,7	20,7
	46,0	1	,9	,9	21,6
	47,0	3	2,7	2,7	24,3
	48,0	4	3,6	3,6	27,9
	49,0	2	1,8	1,8	29,7
	Ligeiramente desfavorável	6	5,4	5,4	35,1
	51,0	8	7,2	7,2	42,3
	52,0	9	8,1	8,1	50,5
	53,0	8	7,2	7,2	57,7
	54,0	2	1,8	1,8	59,5
	55,0	10	9,0	9,0	68,5
	56,0	5	4,5	4,5	73,0
	57,0	7	6,3	6,3	79,3
	58,0	5	4,5	4,5	83,8
	59,0	1	,9	,9	84,7
	Moderadamente favorável	4	3,6	3,6	88,3
	61,0	3	2,7	2,7	91,0
	62,0	4	3,6	3,6	94,6
	63,0	1	,9	,9	95,5
	64,0	5	4,5	4,5	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

## Trabalho\_Discente

		Autoinicialização para Porcentagem <sup>a</sup>			
		Viés	Erro Padrão	Intervalo de Confiança 95%	
				Inferior	Superior
Válido	29,0	,0	,9	,0	2,7
	31,0	-,1	1,5	,0	6,3
	36,0	-,1	,7	,0	2,0
	37,0	,1	1,4	,0	5,4
	39,0	-,1	1,5	,0	6,5
	41,0	,1	,9	,0	3,6
	42,0	-,1	1,8	,0	7,2
	43,0	,2	1,8	,9	8,1
	44,0	-,2	1,1	,0	4,5
	45,0	,0	1,7	,0	6,5
	46,0	,0	,9	,0	2,7
	47,0	,0	1,6	,0	6,5
	48,0	,2	2,1	,0	8,1
	49,0	,0	1,3	,0	4,7
	Ligeiramente desfavorável	,1	2,1	1,8	9,9
	51,0	-,2	2,4	2,7	12,9
	52,0	,2	2,5	4,3	13,8
	53,0	-,3	2,5	2,7	12,2
	54,0	,1	1,4	,0	5,4
	55,0	,4	3,3	4,5	17,4
	56,0	,1	2,0	,9	9,2
	57,0	,0	2,4	1,8	11,7
	58,0	,0	2,0	,7	9,0
	59,0	-,1	,9	,0	2,9
	Moderadamente favorável	-,3	1,7	,0	6,5
	61,0	,1	1,6	,0	7,2
	62,0	-,1	1,8	,9	7,4
	63,0	,0	1,0	,0	2,7
	64,0	-,2	2,1	,9	8,3
	Total	,0	,0	100,0	100,0

a. A menos que indicado de outra maneira, os resultados da autoinicialização são baseados em 111 amostras bootstrap

## Atitude\_Científica

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	12,00	1	,9	,9	,9
	Moderadamente desfavorável	1	,9	,9	1,8
	23,00	1	,9	,9	2,7
	24,00	1	,9	,9	3,6
	26,00	1	,9	,9	4,5
	31,00	1	,9	,9	5,4
	34,00	1	,9	,9	6,3
	35,00	2	1,8	1,8	8,1
	36,00	4	3,6	3,6	11,7
	37,00	4	3,6	3,6	15,3
	38,00	3	2,7	2,7	18,0
	39,00	2	1,8	1,8	19,8
	Não favorável, nem desfavorável	1	,9	,9	20,7
	41,00	3	2,7	2,7	23,4
	42,00	1	,9	,9	24,3
	43,00	3	2,7	2,7	27,0
	44,00	2	1,8	1,8	28,8
	45,00	3	2,7	2,7	31,5
	46,00	6	5,4	5,4	36,9
	47,00	5	4,5	4,5	41,4
	48,00	2	1,8	1,8	43,2
	49,00	5	4,5	4,5	47,7
	Ligeiramente desfavorável	6	5,4	5,4	53,2
	51,00	2	1,8	1,8	55,0
	52,00	7	6,3	6,3	61,3
	53,00	8	7,2	7,2	68,5
	54,00	5	4,5	4,5	73,0
	56,00	4	3,6	3,6	76,6
	57,00	1	,9	,9	77,5
	58,00	5	4,5	4,5	82,0
	59,00	3	2,7	2,7	84,7
	Moderadamente favorável	2	1,8	1,8	86,5
	62,00	2	1,8	1,8	88,3
	63,00	3	2,7	2,7	91,0
	64,00	1	,9	,9	91,9

## Atitude\_Científica

		Autoinicialização para Porcentagem <sup>a</sup>			
		Viés	Erro Padrão	Intervalo de Confiança 95%	
				Inferior	Superior
Válido	12,00	,1	,9	,0	3,6
	Moderadamente desfavorável	,0	,9	,0	2,9
	23,00	-,2	,8	,0	2,9
	24,00	,2	1,0	,0	3,6
	26,00	-,1	,9	,0	2,9
	31,00	-,1	,9	,0	2,7
	34,00	,0	,9	,0	2,9
	35,00	,0	1,2	,0	4,5
	36,00	,0	1,7	,9	8,3
	37,00	-,1	1,6	,9	7,2
	38,00	-,1	1,4	,0	5,4
	39,00	,1	1,4	,0	5,6
	Não favorável, nem desfavorável	,0	1,0	,0	3,6
	41,00	,2	1,6	,0	6,5
	42,00	-,1	,8	,0	2,7
	43,00	,0	1,5	,0	6,3
	44,00	-,1	1,2	,0	4,5
	45,00	-,1	1,7	,0	6,5
	46,00	-,2	2,2	1,6	9,9
	47,00	,0	1,9	,7	8,4
	48,00	,1	1,3	,0	4,7
	49,00	,2	2,1	,9	9,0
	Ligeiramente desfavorável	,1	2,2	1,8	10,8
	51,00	,3	1,2	,0	4,5
	52,00	,2	2,3	1,8	11,7
	53,00	,2	2,8	2,7	13,7
	54,00	-,1	1,8	,7	8,3
	56,00	-,1	1,7	,7	7,2
	57,00	,0	1,0	,0	2,9
	58,00	,0	1,8	1,8	8,6
	59,00	-,2	1,5	,0	5,6
	Moderadamente favorável	,2	1,3	,0	5,6
	62,00	,2	1,4	,0	5,6
	63,00	-,2	1,4	,0	6,5
	64,00	,0	,9	,0	2,7

Atitude\_Científica

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
65,00	3	2,7	2,7	94,6
67,00	3	2,7	2,7	97,3
69,00	1	,9	,9	98,2
Totalmente favorável	2	1,8	1,8	100,0
Total	111	100,0	100,0	

Atitude\_Científica

	Autoinicialização para Porcentagem <sup>a</sup>			
	Viés	Erro Padrão	Intervalo de Confiança 95%	
			Inferior	Superior
65,00	-,3	1,4	,0	5,4
67,00	-,2	1,6	,0	6,3
69,00	,0	1,0	,0	3,6
Totalmente favorável	-,1	1,2	,0	4,5
Total	,0	,0	100,0	100,0

a. A menos que indicado de outra maneira, os resultados da autoinicialização são baseados em 111 amostras bootstrap

## Atitude\_Estudar\_Universidade

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa	Autoinicialização para <sup>a</sup>	
Válido						Viés	Erro Padrão
70,0	1	1	,9	,9	,9	-.2	,8
80,0	1	1	,9	,9	1,8	,1	,9
96,0	1	1	,9	,9	2,7	,0	,9
103,0	1	1	,9	,9	3,6	,2	1,0
110,0	2	2	1,8	1,8	5,4	,1	1,3
111,0	1	1	,9	,9	6,3	-.1	,8
117,0	1	1	,9	,9	7,2	,0	,8
118,0	1	1	,9	,9	8,1	,0	,9
119,0	3	3	2,7	2,7	10,8	,0	1,5
121,0	3	3	2,7	2,7	13,5	-.1	1,6
122,0	1	1	,9	,9	14,4	-.1	,9
124,0	1	1	,9	,9	15,3	,0	,9
127,0	1	1	,9	,9	16,2	,0	,9
128,0	1	1	,9	,9	17,1	,0	,9
129,0	1	1	,9	,9	18,0	,0	,8
130,0	2	2	1,8	1,8	19,8	-.1	1,2
131,0	1	1	,9	,9	20,7	,0	,9
132,0	2	2	1,8	1,8	22,5	,0	1,2
133,0	2	2	1,8	1,8	24,3	,1	1,4
134,0	1	1	,9	,9	25,2	,0	,8
135,0	2	2	1,8	1,8	27,0	,2	1,5
136,0	3	3	2,7	2,7	29,7	,0	1,5
137,0	2	2	1,8	1,8	31,5	,1	1,4
138,0	1	1	,9	,9	32,4	,0	,9
139,0	1	1	,9	,9	33,3	-.1	,8
141,0	1	1	,9	,9	34,2	,1	1,0
142,0	1	1	,9	,9	35,1	,0	,9
144,0	3	3	2,7	2,7	37,8	-.2	1,5
145,0	3	3	2,7	2,7	40,5	-.1	1,4
146,0	4	4	3,6	3,6	44,1	-.1	1,8
147,0	2	2	1,8	1,8	45,9	-.1	1,2
148,0	2	2	1,8	1,8	47,7	,0	1,4
149,0	3	3	2,7	2,7	50,5	,0	1,7
152,0	1	1	,9	,9	51,4	,0	1,0
153,0	7	7	6,3	6,3	57,7	,2	2,8
154,0	3	3	2,7	2,7	60,4	,0	1,5
155,0	3	3	2,7	2,7	63,1	,1	1,5

## Atitude\_Estudar\_Universidade

		Autoinicialização para ...	
		Intervalo de Confiança 95%	
		Inferior	Superior
Válido	70,0	,0	2,9
	80,0	,0	3,6
	96,0	,0	2,7
	103,0	,0	3,6
	110,0	,0	4,7
	111,0	,0	2,7
	117,0	,0	2,7
	118,0	,0	2,9
	119,0	,0	6,3
	121,0	,0	6,5
	122,0	,0	2,9
	124,0	,0	2,7
	127,0	,0	3,6
	128,0	,0	2,7
	129,0	,0	2,7
	130,0	,0	4,5
	131,0	,0	2,7
	132,0	,0	3,8
	133,0	,0	5,6
	134,0	,0	2,7
	135,0	,0	5,6
	136,0	,0	6,3
	137,0	,0	5,4
	138,0	,0	2,7
	139,0	,0	2,7
	141,0	,0	3,6
	142,0	,0	2,7
	144,0	,0	6,3
	145,0	,0	6,3
	146,0	,9	7,2
	147,0	,0	4,7
	148,0	,0	5,6
	149,0	,0	6,3
	152,0	,0	3,6
	153,0	1,8	12,8
	154,0	,0	6,3
	155,0	,0	6,3

## Atitude\_Estudar\_Universidade

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa	Autoinicialização para ... <sup>a</sup>	
					Viés	Erro Padrão
156,0	7	6,3	6,3	69,4	,3	2,3
157,0	4	3,6	3,6	73,0	,2	1,8
158,0	2	1,8	1,8	74,8	-,1	1,4
160,0	3	2,7	2,7	77,5	-,1	1,7
161,0	2	1,8	1,8	79,3	,0	1,3
163,0	2	1,8	1,8	81,1	,0	1,3
164,0	1	,9	,9	82,0	,1	1,0
165,0	1	,9	,9	82,9	-,1	,9
166,0	1	,9	,9	83,8	,0	,9
167,0	1	,9	,9	84,7	,0	1,0
168,0	1	,9	,9	85,6	,1	1,0
169,0	2	1,8	1,8	87,4	-,1	1,3
170,0	2	1,8	1,8	89,2	,0	1,4
174,0	1	,9	,9	90,1	,0	,9
175,0	1	,9	,9	91,0	,1	1,0
176,0	2	1,8	1,8	92,8	-,1	1,3
181,0	2	1,8	1,8	94,6	,1	1,4
183,0	1	,9	,9	95,5	-,2	,8
186,0	1	,9	,9	96,4	-,1	,9
189,0	2	1,8	1,8	98,2	-,1	1,2
190,0	1	,9	,9	99,1	,0	1,0
194,0	1	,9	,9	100,0	-,1	,9
Total	111	100,0	100,0		,0	,0



## Atitude\_Estudar\_Universidade

	Autoinicialização para <sup>a</sup>	
	Intervalo de Confiança 95%	
	Inferior	Superior
156,0	2,7	11,0
157,0	,7	8,1
158,0	,0	4,7
160,0	,0	7,4
161,0	,0	4,5
163,0	,0	5,4
164,0	,0	3,6
165,0	,0	2,9
166,0	,0	2,9
167,0	,0	3,6
168,0	,0	3,6
169,0	,0	4,7
170,0	,0	4,7
174,0	,0	3,6
175,0	,0	2,9
176,0	,0	4,7
181,0	,0	4,7
183,0	,0	2,7
186,0	,0	2,9
189,0	,0	4,5
190,0	,0	3,6
194,0	,0	2,9
Total	100,0	100,0

a. A menos que indicado de outra maneira, os resultados da autoinicialização são baseados em 111 amostras bootstrap

ANEXO **Parecer do Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia**



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Atitude de estudar no ambiente universitário: realidade empírica e concreta de ser graduando na universidade Federal de Uberlândia

**Pesquisador:** Narciso Laranjeira

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 53205315.3.0000.5152

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação - UFU

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.480.059

**Apresentação do Projeto:**

O protocolo objetiva investigar a prática social de estudar no contexto universitário brasileiro, sob a ótica do referencial teórico metodológico do materialismo histórico dialético. Particularmente, a intenção é "mapear atitudes discentes de estudar no ambiente universitário", sob o enfoque de uma análise quantitativa e qualitativa.

**Objetivo da Pesquisa:**

O protocolo tem como objetivo geral: "analisar a realidade empírica e concreta de ser estudante universitário na UFU". E como objetivo específico: "mapear atitudes discentes de estudar no ambiente universitário. Relacionar esses modos com práticas discentes sistematizadas, ou espontâneas. Examinar as possíveis interações de tais comportamento com o êxito ou o risco acadêmico (reprovação, jubramento e evasão) no ensino superior. Apreender os fatores culturais, sociais, econômicos, emocionais, pedagógicos, didáticos e institucionais presentes na vida estudantil, ausentes da reflexão sobre ser estudante universitário e limitantes de um desempenho acadêmico satisfatório. Perscrutar o processo em que graduandos participam de orientação educacional reflexiva e realizam a avaliação de sua realidade universitária. Entender o processo em que o graduando apreende a atitude científica ao perceber, desvelar e transformar criticamente

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.480.059

seu trabalho discente no ambiente universitário".

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

De acordo com o protocolo, "os participantes da pesquisa compõem grupos de graduandos da UFU que se encontram em condições de reprovação, em processos de jubramento e em vias de evasão". Neste sentido, são e estão "com certa vulnerabilidade porque estão em processo de exclusão de uma participação efetiva em práticas educativas de formação". Por causa disto, "para não constranger nem prejudicar essas pessoas — seja física, mental, social, cultural ou espiritualmente —, as preocupações serão redobradas", principalmente sob as diretrizes da Resolução 466/12.

O protocolo identifica como benefícios: "resultados apontariam maneiras de os alunos se apropriarem da realidade universitária, de entender suas contradições e de superá-las na execução sistemática e fluente dos trabalhos acadêmicos à luz da metodologia científica". Além disto, "a pesquisa pode trazer benefícios associados com a probabilidade de os participantes discernirem com clareza as atitudes pessoais, entrelaçadas em práticas sociais, pressupostas no ato de estudar, aprender, pesquisar e vivenciar plenamente o espaço universitário que permitam concretizar uma formação universitária que valha para a vida toda".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O protocolo adota, estrategicamente, uma investigação do corpo discente da Universidade Federal de Uberlândia em situação de risco acadêmico, reprovação e jubramento, e em vias de evasão, sob um enfoque quantitativo e qualitativo, apoiado no "referencial teórico-metodológico da dialética materialista", numa pesquisa-ação.

De acordo com o protocolo, "o universo da pesquisa constitui-se de 13.212 graduandos da UFU matriculados até o ano de 2013 (UFU, 2015)". A população abrange 3.769 discentes com problemas de reprovações, processo de jubramento e com possibilidade de evasão, sendo 540 da área de Ciências Exatas e da Terra; 169 de Ciências Biológicas; 595 de Engenharias; 182 de Ciências da Saúde; 310 de Ciências Agrárias; 565 de Ciências Sociais Aplicadas; 407 de Ciências Humanas; 195 de Linguística, Letras e Artes e 806 de outras áreas. O plano de recrutamento dos participantes da investigação é apresentado, com os seus critérios de inclusão e exclusão vinculados aos objetivos da pesquisa. Define os instrumentos de coleta de informações: o questionário e a entrevista semi estruturada. Pontua a amostra estratificada.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados.

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br





Continuação do Parecer: 1.480.059

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 1.464.582, de 24 de Março de 2016, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Data para entrega de Relatório Parcial ao CEP/UFU: Abril de 2017.

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Abril de 2018.

**OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.**

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12 ) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLANDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.480.059

previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_598921.pdf	30/03/2016 20:36:56		Aceito
Outros	Tabelas_Cursos_Area_Conhecimento.pdf	30/03/2016 20:34:19	Narciso Larangeira	Aceito
Outros	Pendencias_Tratamento_Estatistico.pdf	30/03/2016 20:32:11	Narciso Larangeira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_Detalhado.pdf	30/03/2016 20:25:34	Narciso Larangeira	Aceito
Outros	RoteiroEntrevistaSemiestruturada.pdf	11/02/2016 17:29:15	Narciso Larangeira	Aceito
Outros	Questionario.pdf	11/02/2016 17:27:44	Narciso Larangeira	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	11/02/2016 15:33:44	Narciso Larangeira	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	11/02/2016 15:28:10	Narciso Larangeira	Aceito
Outros	SolicitacaoTabelas.pdf	11/02/2016 15:08:15	Narciso Larangeira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoCompromisso.pdf	11/02/2016 15:05:29	Narciso Larangeira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoInstituicao.pdf	11/02/2016 15:03:50	Narciso Larangeira	Aceito

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.480.059

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoConsentimentoEntrevista.pdf	11/02/2016 15:01:25	Narciso Larangeira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoConsentimentoQuestionario.pdf	11/02/2016 15:00:04	Narciso Larangeira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	11/02/2016 14:43:47	Narciso Larangeira	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERLANDIA, 05 de Abril de 2016

---

**Assinado por:**  
**Karine Rezende de Oliveira**  
 (Coordenador)